Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270731
Centre d'intérêt: 260

Massé, Pierrette.

Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués ou talentueux : rapport / présenté par Pierrette Massé [pour le] Service de l'adaptation, Division des ressources et du développement, C.E.C.M. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation, 1980.
188 p. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 181-188.

Cote Dewey: 371.95/M415r Cote LC: LC/3993

Descripteur(s): *Surdoué *Activité scolaire *Activite parascolaire *Programme d'enseignement *Education spéciale *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Recherche qui a pour but: 1. de préparer à un effort concerté de la CECM en vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves particulièrment doués de son territoire; 2. d'inventorier les activités existant déjà à la CECM. Le rapport procède à un survol historique couvrant divers pays, définit l'enfant doué ou talentueux et décrit ses caractéristiques, précise ses besoins et examine diverses techniques de dépistage; il présente ensuite certaines objections soulevées à l'égard des programmes scolaires spécifiques à ces élèves, puis analyse diverses formules éducatives qui leur sont offertes (enrichissement, accélération, classes spéciales). Il traite aussi de la formation des maîtres qui leur sont affectés.

Un questionnaire a été adressé, à l'automne 1979, aux directeurs d'écoles, leur demandant s'ils avaient, depuis 1976, implanté certaines activités spéciales dans le cadre de leur école. Sur les 183 écoles de la CECM, 154 répondirent à ce questionnaire dont 39 positivement. Par la suite, la plupart des écoles concernées et d'autres établissements ont été soumis, en mars 1980, à un autre questionnaire destiné aux directeurs d'écoles ou au responsable de l'activité réalisée. Ce questionnaire portait sur l'origine des activités, leur développement, leur budget et leurs résultats. Finalement, 34 activités différentes, réalisées par douze écoles primaires et douze écoles secondaires, ont été retenues.

Il existe une concentration des activités dans les domaines relatifs aux sciences abstraites ainsi qu'à certains arts ou sports. Les activités implantées ont tendance à s'accroître, généralement grâce à l'initiative et au labeur d'enseignants. Ces activités s'avèrent cependant bien aléatoires, puisqu'elles dépendent entièrement du dévouement et de la disponibilité des enseignants initiateurs. Les besoins répertoriés s'avèrent très généraux, pouvant s'appliquer à tous les élèves; en outre, la prise de conscience par les enseignants de besoins non-comblés ne se transforme par nécessairement en objectifs

d'activités. Le déroulement de ces activités bénéficie, semble-t-il, de la complicité tacite de l'école.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270731

SERVICE DE L'ADAPTATION

DIVISION DES RESSOURCES ET DU DÉVELOPPEMENT

C.É.C.M.

RECHERCHE THÉORIQUE ET ANALYSE DE CERTAINES ACTIVITÉS CONCERNANT LES ENFANTS DOUÉS OU TALENTUEUX

880039

Rapport présenté par: Pierrette Massé

Août 1980.

E D U Q 8270731

SERVICE DE L'ADAPTATION

DIVISION DES RESSOURCES ET DU DÉVELOPPEMENT

C.É.C.M.

RECHERCHE THÉORIQUE ET ANALYSE DE CERTAINES ACTIVITÉS CONCERNANT LES ENFANTS DOUÉS OU TALENTUEUX

Rapport présenté par: Pierrette Massé

Août 1980.

880039

Remerciements

L'auteur désire remercier monsieur Marcel St-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement de la C.E.C.M., de son assistance constante et éclairée; madame Francine Marcil, étudiante en pyschologie, de la collaboration apportée à la conception du questionnaire utilisé et à la compilation de ses résultats; madame Rose Malenfant, messieurs Fernand Dulude, Bernard Quesney et Pierre Tremblay, conseillers pédagogiques à la C.E.C.M., chargé de l'application du questionnaire; de même que tous les responsables d'activités ainsi que directrices et directeurs d'écoles qui ont accepté de répondre au questionnaire, favorisant ainsi la réalisation de ce rapport.

* * * * * * * * *

Table des matières

Pages

Introduction 1

1. Survol historique 5

1.1 De l'antiquité au XXe siècle 7
1.2 De 1900 à 1950 8
1.3 De 1950 à nos jours 9
1.4 Services éducatifs offerts aux Etats-Unis et ailleurs.... 17

2. Définition de l'enfant doué ou talentueux..... 19

2.1 Evolution de la notion 21
2.2 Quelques définitions 26

3. Caractéristiques des enfants doués ou talentueux 31

3.1 Caractéristiques générales 33
3.2 Caractéristiques d'apprentissage 35
3.3 Caractéristiques de motivation 35
3.4 Equilibre émotif des enfants doués 36
3.5 Les doués atypiques 37

4. Besoins des enfants doués ou talentueux 43

5. Identification des enfants doués ou talentueux 47

5.1 Difficultés générales de reconnaissance des enfants doués 49
5.2 Evolution des méthodes d'identification 50
5.3 Valeur respective de certains moyens d'identification.... 51
5.4 Procédures préconisées 58

...

Pages

6. Objections aux programmes scolaires destinés aux élèves doués ou talentueux..... 61

6.1 Les enfants doués se débrouillent bien de toute façon et nécessitent pas de formule particulière d'éducation... 63

6.2 Il est anti-démocratique de procurer des programmes spéciaux à quelques privilégiés 65

6.3 Les valeurs de la société et leur impact sur la programmation scolaire 66

7. Programmes scolaires destinés aux élèves doués ou talentueux 69

7.1 Façons de pourvoir aux besoins des élèves doués 71

7.2 Changements proposés 71

7.3 Modèle suggéré 73

7.4 Coût des programmes 74

7.5 Types de programmes 74

7.6 Mesures adoptées 75

8. Formules d'enrichissement 77

8.1 La "triade" de Renzulli 79

8.2 Dichotomie enrichissement-accélération 80

9. Formules d'accélération 83

9.1 Résumé de la recherche 85

9.2 Conditions préalables 87

10. Classes spéciales 89

10.1 Avantages de regrouper en classes spéciales 92

10.2 Résumé de la recherche 93

10.3 Effet des classes spéciales sur développement émotif et social de l'enfant 94

10.4 Attitude de l'élève face à son placement dans une classe spéciale 95

...

Pages

11. Cas particuliers 97

11.1 Les doués à base performance académique 98
11.2 Les doués désavantagés 99
11.3 Les surdoués 100

12. Formation des maîtres 101

12.1 Nécessité d'une formation spéciale 103
12.2 Formules alternatives 104

13. Analyse de certaines activités réalisées à la C.E.C.M. 107

13.1 Etape préalable 109
13.2 Techniques utilisées 110
13.3 Présentation des résultats 111
13.4 Interprétation des résultats 119

Conclusion 125

Appendice A - Proposition du commissaire Colette Biche 131

Appendice B - Premier questionnaire 137

Appendice C - Tableau et synthèse des réponses au premier questionnaire 141

Appendice D - Deuxième questionnaire 159

Références 179

* * * * * * * * * * *

Introduction

Lors de sa session régulière du 28 juin 1979, la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) adoptait à l'unanimité le principe d'un effort concerté en vue de répondre le mieux possible aux besoins spécifiques des élèves doués et particulièrement talentueux de son territoire. Elle acceptait, à cette fin, de former un comité directeur chargé, entre autres tâches:

- d'effectuer les études préliminaires à la mise en place de cette opération;
- d'inventorier les activités existant déjà à la C.E.C.M.;
- d'élaborer un plan d'action en vue de la réalisation de ce projet;
- de faire une évaluation des coûts éventuels nécessaires à la mise en application dudit projet.

(L'annexe A présente la proposition du commissaire Colette Biche, à cet effet).

A la demande de Monsieur Marcel St-Jacques, directeur de ce comité, le présent rapport, faisant suite à certains travaux antérieurs entrepris à l'automne 1979, correspond aux deux premières étapes de ce plan d'action.

Afin de parachever les études amorcées, ce rapport procédera à un survol historique, indiquant l'évolution des services éducatifs offerts aux enfants doués ou talentueux, au cours des ans et selon les pays. Il soulignera par la suite les transformations subies depuis un siècle dans la conception de ces enfants particuliers, en fournira certaines définitions, décrira leurs caractéristiques, précisera leurs besoins et étudiera quelques façons de les identifier. Avant de procéder ensuite à l'analyse de diverses formules éducatives (enrichissement, accélération, classes spéciales) généralement offertes à ces élèves, ce rapport présentera certaines objections soulevées par la mise en place de tels services et s'intéressera enfin à la formation des maîtres affectés à ces élèves.

L'inventaire des activités réalisées à la C.E.C.M. à l'intention des élèves doués ou talentueux s'appuiera sur l'analyse d'un questionnaire, conçu à cet effet, dont les résultats et l'interprétation seront présentés en fin de rapport.

En conclusion, ce rapport tentera d'établir un lien entre les études présentées et les résultats de l'inventaire effectué.

1. Survol historique

Les politiques régissant l'éducation particulière des enfants doués ont toujours fonctionné à la manière d'un pendule présentant des périodes de grand intérêt, des temps morts et des étapes d'opposition plus ou moins farouche, selon que l'on considérait le doué comme une ressource à exploiter, un individu comme les autres, ou comme le participant d'une élite. Ce n'est que dans les années toutes récentes que l'on commença vraiment à s'intéresser aux besoins spécifiques de l'enfant doué lui-même, indépendamment du contexte politique dans lequel il s'inscrivait. Un bref survol historique, de l'évolution des politiques concernant l'éducation des enfants doués, servira à illustrer ces fluctuations.

1.1 De l'antiquité au XXe siècle

Notre génération n'est pas la première à se préoccuper de l'utilisation de ses ressources intellectuelles. Déjà, 2,200 ans avant J.C., les Chinois choisissaient, aux moyens de compétitions sophistiquées, les citoyens les plus aptes à les gouverner (Dubois, 1970: voir Renzulli, 1978). Dans la Grèce antique, Platon sélectionnait et entraînait les garçons plus doués à devenir des chefs (Ziv, 1977). Les Romains firent de même et, aux XVe et XVIe siècles, en Turquie, Mehmet le Conquérant (Chauvin, 1975) et Suliemnn le Magnifique, généralisèrent cette politique (Luecking et Sumption, 1960).

Cependant, à partir du XVIIe siècle jusque vers la fin du XIXe siècle, on croit tous les individus égaux en intelligence (l'esprit humain est "tabula rasa") et on pense que l'expérience et la maturation seules créent les différences entre individus. On n'établit donc pas de politiques particulières pour les sujets doués (Luecking et Sumption, 1960).

Après la Révolution, en Europe comme en Amérique, le même esprit prévaut. On organise donc l'école en fonction des enfants d'intelligence moyenne, sans égard pour les différences (Luecking et Sumption, 1960).

L'intérêt pour ces différences sera d'abord soulevé par les enfants retardés, pour le dépistage desquels les tests d'intelligence seront initialement fabriqués. On reconnaîtra, par la suite, l'existence d'enfants plus doués. Cependant, comme ils dérangent peu, on continuera de les ignorer jusqu'au début du XXe siècle, alors qu'on assistera aux premières tentatives d'implantation de programmes scolaires spéciaux, les concernant (Luecking et Sumption, 1960).

1.2 De 1900 à 1950

En Europe, ces premières tentatives débutent en Allemagne où, de 1900 à 1933, on offre la gratuité scolaire aux mieux doués, mais sans leur fournir de méthodes d'enseignement adaptées à leurs besoins. Par la suite, Hitler, stipulant que l'éducation doit avoir pour but de rendre chacun "utilisable" selon les intérêts du peuple, pratiquera une politique des doués basée, entre autres, sur le repêchage des adultes doués pouvant bénéficier d'une formation spéciale à l'école des chefs du IIIe Reich (De Craecker, 1951).

La Belgique, en 1927, par le "Code des Mieux Doués" (Bauwens, 1927: voir De Craecker, 1951), organise à l'échelle nationale, l'aide "financière" aux élèves doués. Ces efforts s'étendent à la France, la Suisse, et particulièrement à la Russie, où l'on crée des classes spéciales pour les élèves les plus brillants et doués dans certaines matières (De Craecker, 1951).

Aux Etats-Unis, la première école pour enfants doués ouvre ses portes en 1901. Puis, suite à la standardisation et à l'incorporation des tests d'intelligence au système scolaire, en 1920, les commissions scolaires de différentes villes américaines administrent des classes spéciales pour les enfants doués (Luecking et Sumption, 1960).

Nouveau retour du pendule; les objections face à la création d'une élite par l'implantation de classes spéciales pour les élèves doués font qu'en 1931, moins de 1% de ces élèves jouissent de classes

spéciales (Luecking et Sumption, 1960). En 1948, sur 3,200 villes américaines comptant une population étudiante de 3,500 élèves ou plus, seulement 15 possèdent des classes spéciales (Chauvin, 1975).

1.3 De 1950 à nos jours

Aussi, malgré des efforts sporadiques et disséminés, peut-on dire qu'au milieu du siècle, en Amérique aussi bien qu'en Europe, il n'y a pas de consensus général concernant l'éducation des élèves doués, mais à peine un début d'éducation spéciale pour ceux-ci (Luecking et Sumption, 1960).

1.3.1 Aux Etats-Unis

Le lancement du premier satellite russe en 1957, marque le début d'une ère nouvelle: l'Amérique prend conscience de la nécessité d'exploiter ses talents si elle veut demeurer une puissance mondiale (Luecking et Sumption, 1960).

En 1958, la Commission des Politiques éducatives (National Education Policies, 1958: voir Luecking et Sumption, 1960), demande pour les plus doués un enseignement leur permettant de mieux développer leur talent, afin d'ainsi mieux servir la nation. Dans la même année, les agences d'éducation reçoivent une aide financière à l'intention des élèves doués et particulièrement talentueux. On assiste alors à la création de programmes scolaires spécialement destinés à ces enfants (Luecking et Sumption, 1960).

Mais ces programmes s'avèrent de courte durée puisque l'attention publique, renforçée en cela par la croyance que les jeunes doués peuvent bien s'en sortir par eux-mêmes et par les accusations d'élitisme portées contre ces programmes (Shore, 1979), se tourne maintenant vers les besoins particuliers des moins favorisés.

En 1971, M. Sydney Marland, commissaire à l'éducation, mandaté par le Congrès des Etats-Unis, complète une vaste enquête sur l'éducation des enfants doués et talentueux, en ce pays. Son rapport conclut à

la quasi-inexistence de politiques et de programmes s'adressant à ces enfants; aucun état ne rencontre les besoins de la majorité de ses doués, 21 états ne leur procurent aucun service, au moins les trois quarts de la population d'enfants doués des Etats-Unis ne reçoit aucune attention d'aucune sorte (Marland, 1972).

Le rapport Marland attire l'attention sur les besoins éducatifs des enfants doués et talentueux et stimule l'intérêt à leur endroit (Erickson et Mitchell, 1978). La plupart des recommandations contenues dans ce rapport se transformèrent en action (Kathena, 1977). Ainsi, en 1972, le Congrès des Etats-Unis créait l'OGT (Office for the gifted and talented) à l'intérieur même du Ministère de l'éducation des Etats-Unis. En 1974, la section 404 de la loi 93-380 allouait deux milions et demi de dollars par année, aux agences d'éducation nationale et locales, afin de les aider à développer des programmes et à former du personnel pour desservir cette section particulière de la population étudiante (Erickson et Mitchell, 1978).

En octobre 1976, l'OGT commande une enquête, à l'échelle nationale, afin de vérifier les progrès réalisés depuis la publication du rapport Marland. Les résultats de cette enquête montrent, en 1976-77, une "image nationale" des programmes éducatifs pour les élèves doués et talentueux nettement supérieure à celle de 1971-72; on identifie et dessert plus d'étudiants; plus d'états élaborent des politiques et édictent des lois, on accorde plus d'argent à ces programmes, on y affecte plus d'enseignants et enfin on accorde plus de formation à ce domaine d'enseignement (Erickson et Mitchell, 1978). Cependant, selon ces deux auteurs, malgré le fait qu'il y ait plus de tout actuellement qu'en 1972, les données recueillies au cours de cette enquête démontrent catégoriquement que les Etats-Unis sont encore loin de rencontrer les besoins éducatifs de ces élèves particuliers. Si bien qu'en 1978, Dorothy Sisk (voir Tuttle, 1978), affirmait que seulement 12% des enfants doués et talentueux des Etats-Unis étaient desservis par des programmes spéciaux. L'allocation fédérale à leur endroit s'avérait minimale; environ un dollar par élève doué.

Pour tenter de combler ces lacunes, le Congrès des Etats-Unis accordait en 1978, par le Gifted and Talented Education Act, une subvention de cinquante millions de dollars à l'éducation des enfants doués (Shore, 1979). Aussi, bien que, selon cet auteur, les programmes scolaires pour les enfants doués ne soient pas encore universalisés aux Etats-Unis, ils deviennent de plus en plus chose courante.

1.3.2 Ailleurs

Kathena, effectuant en 1977 une étude comparative des possibilités d'éducation spéciale offertes aux élèves doués, à travers le monde, constatait la position de "leadership" des Américains, en cette matière. Cependant, ailleurs, des efforts moindres mais importants quand même, existent.

Parmi les pays les plus progressistes en ce domaine se trouvent tout d'abord l'Angleterre et Israël puis l'Inde, le Brézil, la Tchécoslovaquie, le Mexique, la Syrie et la Turquie (Chennels et Gibson, 1976). Ces pays bénéficient tous de support gouvernemental et de politiques éducatives s'adressant spécialement aux élèves doués.

D'autres pays, parmi lesquels le Canada, ne bénéficient pas de support national ou fédéral pour l'éducation de ces élèves, mais de supports variés aux niveaux régional ou local. Ce sont: l'Australie, le Ghana, le Kenya, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, le Nigéria, l'Afrique du Sud, Tobago et Trinidad. Ces pays offrent certains programmes spéciaux et disposent d'écoles pour les élèves doués (Kathena, 1977).

Selon le même auteur, trois pays (le Koweit, la Syrie et le Sri Lanka), dont les gouvernements reconnaissent la nécessité de procurer des services spéciaux aux enfants doués, en étaient encore, en 1977, à la phase de planification de ces programmes.

Un quatrième groupe de pays, tels le Danemark, la France, l'Italie et les Pays-Bas demeure apathique vis-à-vis des besoins de l'enfant doué ou ne lui apporte aucun support (Kathena, 1977).

En Union Soviétique, comme le souligne Arthur Petrovski (1979), même si depuis toujours l'on tente de détecter les dons exceptionnels, par le moyen de divers concours et olympiades et si l'on a déjà créé plusieurs internats ou écoles spécialisées, ayant pour objectif de réunir les conditions optimales pour le développement des aptitudes des écoliers en mathématiques ou dans d'autres domaines, cet effort concerne encore essentiellement les doués en sciences. On en est encore, par ailleurs, à rechercher les meilleurs moyens de dépistage et de formation de ces élèves, à se demander où les instruire, de quelle manière et dans quelles conditions.

Selon Kathena (1977), de nombreux facteurs ont influencé les positions prises par ces divers pays vis-à-vis de l'éducation de l'enfant doué: la nature de l'organisation politique de ces pays, leur visée égalitariste, leur hostilité envers l'élitisme, leur degré de développement, leur économie et leur richesse relative.

1.3.3 Au Canada[1]

Dès 1928, la Commission scolaire de London, en Ontario, instaurait une classe spéciale constituée d'élèves particulièrement choisis, devant suivre un programme scolaire semblable à celui du Major Work Classes (classes spéciales d'enrichissement à l'intérieur de l'école régulière) de Cleveland, en Ohio. Cette expérience fut rapidement suivie par celle de Saskatoon en Saskatchewan.

Mais l'opinion publique au Canada (comme aux Etats-Unis et ailleurs...) fut lente à accepter le besoin de tels programmes. Les résultats des tests psychologiques appliqués durant la guerre de 1939-45, soulignant les exploits étonnants obtenus lorsque l'éducation s'adapte aux aptitudes et habiletés de chacun, eurent toutefois un impact important sur cette opinion. Les résultats de recherches en éducation, témoignant de la piètre performance du Canada en ce domaine, amenèrent, par ailleurs, les Canadiens à réévaluer leur système d'éducation.

---

(1) Cette partie du rapport se fonde essentiellement sur l'introduction du livre d'Helen Woodliffe (1977). Teaching gifted learners: a handbook for teachers.

Aussi, au début des années 50, ceux-ci commençent-ils à reconnaître la nécessité de s'intéresser aux enfants doués. Des classes séparées surgissent à Winnipeg (1954), Etobicoke (1955), Ottawa (1956), Brantford (1957) et Forest Hill (1957).

Pourtant, même si, en 1956, lors d'une conférence à St-Andrews au Nouveau-Brunswick, plus d'une centaine de personnalités éminentes du monde des affaires et de l'éducation soulignent le besoin de personnel hautement spécialisé pour que le Canada demeure un pays hautement progressif et compétitif, et si, en 1958, une enquête menée par l'Industrial Foundation on Education démontre que 80% des enfants d'intelligence supérieure quittent l'école avant d'avoir obtenu leur immatriculation, l'intérêt pour le sort réservé à ces enfants s'avère de courte durée.

Durant les années 60, l'emphase en éducation se porte plutôt sur les désavantagés, les pauvres, les minorités nationales, les handicapés physiques et mentaux. Les études et recherches qui commencent à être publiées, spécifiant les caractéristiques et les besoins des enfants doués, ne reçoivent que peu d'attention. Des notions stéréotypées de l'enfant doué dominent encore l'esprit des gens. Une résistance à procurer des programmes spéciaux à une élite qui, de toute façon, s'en sortira bien sans eux, demeure. La philosophie de l'éducation prône l'intégration des matières et des niveaux, l'absence de classement, le progrès continu, l'approche par la découverte et l'approvisionnement de matériel-ressource, dans l'espoir que l'adoption de ces techniques procurera un enseignement et un apprentissage plus efficace aux enfants de tous les niveaux d'habileté. On craint que la ségrégation des enfants brillants ne prive de leadership le secteur régulier. Plusieurs programmes innovateurs sont ainsi reportés.

Au cours des années 70,le constat que beaucoup de jeunes doués, dégoûtés par une éducation de masse rigide, produisent de piètres performances scolaires ou abandonnent prématurément l'école contribua,dans une large mesure, à raviver chez leurs éducateurs le souci des besoins particuliers de ces élèves. Le rôle assumé par les parents d'enfants doués constitue l'un des facteurs les plus importants dans cette transformation des attitudes envers leurs enfants; des parents qui avaient vu leur enfant, intéressé et enthousiaste,devenir un jeune maussade et renfrogné, détestant l'école, unirent leur voix afin d'amener le système scolaire à tenir compte des besoins de leurs enfants. Helen Woodliffe constate donc: "Maintenant les efforts faits au nom de l'enfant doué sont motivés aussi bien par le souci de l'individu lui-même que par celui de sa future contribution à la société (1977, p.5).

A l'heure actuelle, il existe, au Canada, plusieurs programmes destinés aux élèves doués ou talentueux. Chacun de ces programmes utilise des critères et moyens de sélection adaptés au programme réalisé. Dans l'Est, ces programmes se retrouvent surtout à Etobicoke (classes avancées), London et Ottawa (enrichissement et accélération) ainsi que Toronto (classes spéciales du samedi). Dans l'Ouest, principalement les villes de Saskatoon en Saskatchewan (enrichissement), Edmonton en Alberta (développement de la créativité) et Chilliwack en Colombie-Britannique (mise en valeur de la pensée créatrice et productrice) offrent de tels programmes. Aussi, bien qu'au Canada les efforts pour répondre aux besoins des élèves doués ou talentueux demeurent encore dispersés, ils deviennent de plus en plus apparents (Shore, 1979).

1.3.4 Au Québec

Au Québec, il n'existe actuellement aucun répertoire des programmes scolaires s'adressant aux élèves doués et talentueux.

Le 12 février 1980 se tenait, au Centre d'orientation et de réadaptation de Montréal, un premier symposium, visant à favoriser des échanges entre les représentants de différents organismes québécois intéressés à l'éducation des enfants doués.

Dans une allocution prononcée au cours de cette rencontre, M.E.G. Cochrane, directeur des services éducatifs du B.E.P.G.M. (Bureau des écoles protestantes du grand Montréal), rapportait au Québec ce mouvement de pendule, déjà signalé, concernant l'éducation de l'enfant doué. (1) Ainsi, en 1947, cette commission scolaire devait-elle fermer une classe spéciale pour élèves doués, à cause de diverses plaintes provenant d'administrateurs, de parents ou de syndicats d'enseignants. En 1959, un programme spécifique, dispensé par un professeur itinérant, disparaissait lui aussi. Puis, le règlement numéro 1, prônant le progrès continu, remplace pendant quelques années les tentatives d'éducation particulière devant accommoder les sujets doués. Enfin, en 1976, le B.E.P.G.M. forme un comité "ad hoc", chargé d'étudier la question de ces enfants particuliers. Celui-ci recommande une éducation appropriée à tous les enfants (Cochrane, 1979) et met sur pied un comité aviseur, chargé d'établir une programmation pour les élèves doués. Depuis 1978, cette commission scolaire dispense donc, au niveau élémentaire, certains programmes d'enrichissement sans ségrégation et prévoit, l'an prochain, étendre cette politique au niveau secondaire.

---

(1) E.G. Cochrane (1980). Conférence inédite.

Le 14 février 1980, le Bureau des Ecoles Protestantes du Grand Montréal soumettait au Ministère de l'Education du Québec, un mémoire recommandant, entre autres, pour l'éducation de l'enfant doué et surdoué: 1°) un ratio élèves/enseignant préférentiel, 2°) des subventions supplémentaires ainsi que 3°) l'emploi d'enseignants-ressource.[1] Ce mémoire recevait cependant un accueil négatif de la part du Ministère.[2]

D'autres commissions scolaires du Québec, telles celles du South Shore et du Sault Saint-Louis,[2] s'intéressent aussi de plus en plus à offrir des services spécifiques à leur clientèle d'élèves doués.

Cette dernière commission scolaire mène, depuis trois ans, à l'intérieur de son secteur anglophone, une expérience de regroupement (½ journée par semaine) et d'enrichissement du curriculum d'élèves doués, pré-sélectionnés, de niveau primaire. Cette même commission scolaire compte, l'an prochain, étendre ce service aux élèves doués du secteur francophone. Elle tente actuellement de promouvoir des projets dans ce but, distinguant quatre catégories de projets possible:

. projet de classe

. projet d'école

. projet de regroupement d'écoles

. projet de commission.

---

1. Bureau des Ecoles Protestantes du Grand Montréal (1980). Document inédit.

2. Communication personnelle.

Les universités québécoises commencent, elles aussi, à se préoccuper de cette question. M. Jérôme Poirier,[1] directeur du département d'orthopédagogie de l'Université de Montréal, voulait, durant la session d'été 1980, offrir un cours de maîtrise portant sur l'éducation des enfants doués. L'Université Concordia de même que l'Université McGill offrent déjà un cours théorique à cet effet, et cette dernière compte, l'automne prochain, présenter en outre, une approche clinique sur le même sujet. L'Université McGill mettait, par ailleurs, récemment sur pied, un comité d'étude chargé de diriger des recherches, superviser des études avancées et favoriser la croissance de services pour les sujets doués (Shore, 1979). L'Université du Québec songe, elle aussi, à s'engager dans cette voie de même qu'à offrir certains cours concernant l'éducation de ces enfants.[1]

Comme l'indiquait Bruce Shore (1979), tâchant de prévoir les développements futurs en cette matière: "Jusqu'à un certain point, disait-il, cet avenir est prévisible. Il y aura plus de programmes et plus de services offerts aux enfants doués et probablement plus de formation en cours d'emploi pour leurs enseignants" (p. 87).

1.4 Services éducatifs offerts aux Etats-Unis et ailleurs

Aux Etats-Unis et ailleurs, les services éducatifs offerts aux élèves doués vont de l'organisation particulière à l'intérieur de la classe régulière aux écoles spéciales. Ils se traduisent en termes d'accélération ou d'enrichissement, allant du développement des habiletés intellectuelles ou académiques à celui des talents dans les beaux-arts ou les sports, au moyen parfois, de cours par correspondance ou de tutorat, de placement dans des cours ou classes plus avancées ou d'études indépendantes (Kathena, 1977).

(1) Communication personnelle

La recherche et l'utilisation d'approches méthodologiques supérieures, de climats psychologiques créateurs conduisant à un apprentissage maximum, la possibilité pour des élèves d'école secondaire de suivre des cours de niveau collégial, l'entraînement à la créativité, l'enseignement individualisé à travers, par exemple, le team-teaching et le progrès continu, les classes séparées avec enseignant spécialement formé, superviseur et consultants, une attention particulière accordée à l'équilibre émotif et social de l'enfant et l'emphase mise sur l'exercice des processus de pensée les plus élevés dans l'acquisition du programme scolaire, s'avèrent toutefois plus spécifiques aux Etats-Unis (Kathena, 1977). Selon cet auteur, une prise de conscience et une reconnaissance de l'importance du développement de la pensée créatrice et productrice devient de plus en plus notable aux Etats-Unis et, à un degré moindre par exemple, en Angleterre, en Australie et en Israël.

2. Définition de l'enfant doué ou talentueux

2.1 Evolution de la notion

"Définir un sous-groupe d'enfants tel que les doués n'est pas une chose simple. Une telle définition est liée à la culture créant ce sous-groupe. Aussi, le "talent" (giftedness) reflète-t-il les aspects valorisés par cette culture. Au fur et à mesure que les valeurs de la société changent, les conceptions de la nature de l'excellence subissent elles aussi, de subtils changements. (Gallagher, 1975, p.26)

Si, d'autre part, les procédures d'identification de l'enfant doué découlent de la conception de cet enfant, elles servent aussi à en fournir une définition opérationnelle. Ainsi, durant les deux premières décades de ce siècle, on utilisait surtout le jugement du professeur pour identifier l'élève doué (Gallagher, 1975). Une définition opérationnelle de celui-ci aurait alors pu se lire comme suit: "les élèves doués sont ceux qui réussissent à l'école, beaucoup mieux que leurs compagnons".

Par la suite et jusque vers la fin des années 60, ce moyen d'identification fut graduellement remplacé par les tests d'intelligence. A cette époque, comme le soulignent Getzels et Jackson (1962), le terme "enfant doué" n'était, à toute fin pratique, qu'une façon abrégée de dire "enfant de quotient intellectuel élevé" (p.42). La définition fournie par Terman, en 1926, illustre bien cette façon de concevoir les individus doués: "le premier 1% de la population en capacité intellectuelle générale, telle que mesurée par l'échelle d'intelligence Stanford-Binet ou par un instrument comparable" (p.43: voir Renzulli, 1976, p.180).

Une telle définition permet de déterminer très précisément le nombre d'élèves doués à l'intérieur d'un territoire scolaire donné.

Tableau I

Fréquence approximative de talent intellectuel tel que mesuré par le test d'intelligence Stanford-Binet.

Ecart-type	Q.I.[1] minimum	Appellation	Pourcentage de la population	Nombre d'élèves doués sur 10,000 élèves
1	115 - 116	Capables	15.87	1,587
2	130 - 132	Talentueux	2.23	223
3	145 - 148	Doués	0.135	14
4	160 - 164	Surdoués	0.003	0.3

Tiré de: Robeck, M.C.(1968b). Special class programs for intellectually gifted pupils. Sacramento: California State Department of education

(1) L'écart-type de la forme L-M du test d'intelligence Stanford-Binet est de 16.

Après 1950 cependant, la conception du talent s'étendit, non seulement pour inclure des appréhensions de l'intellect comme d'un potentiel à plusieurs facettes mais aussi pour exprimer qu'il pouvait se manifester de différentes façons, outre les habiletés académiques . (Kathena, 1976).

Le rapport du Commissaire à l'éducation des Etats-Unis, sanctionnant la reconnaissance de plusieurs sortes de talents plutôt que d'une seule, identifiée par le quotient intellectuel, reflète le changement survenu alors dans la conception du talent.

> Les enfants doués et talentueux sont ceux qui, selon l'identification de professionnels qualifiés, sont capables de hautes performances, en vertu de capacités éminentes. Ces enfants exigent des programmes et des services éducatifs différenciés, bien plus poussés que ceux qu'on offre normalement dans les programmes scolaires réguliers et ce, afin de réaliser pleinement leur contribution envers eux-mêmes et envers la société. Les enfants aptes à fonctionner à un niveau supérieur comprennent ceux qui ont fait preuve d'aptitudes réalisées ou potentielles dans un ou plusieurs des domaines suivants:
>
> 1. intelligence générale
> 2. intelligence orientée
> 3. pensée créatrice
> 4. aptitude au leadership
> 5. arts visuels, théâtre, musique et danse
> 6. aptitude psychomotrice
>
> (Marland, 1972, pp.10-11)

Le terme "enfant doué" peut maintenant désigner un enfant démontrant un talent particulier en leadership ou en mathématiques, par exemple. Ce talent est habituellement lié à un quotient intellectuel élevé, sans que celui-ci soit nécessairement remarquablement élevé (Shields, 1968). On parle désormais de doués ou de talentueux.

Le modèle de la structure de l'intellect, présenté par Guilford en 1967 (voir Kathena, 1976), attirant l'attention non seulement sur les diverses façons d'être intelligent mais aussi sur les différences qualitatives dans le fonctionnement intellectuel, incluant la pensée divergente (et le terme, moins précis mais plus inclusif, de pensée créatrice) contribua lui aussi à l'élargissement de la notion de talent.

Cette pratique d'élargir l'application du terme "doué" se voit dans les récents efforts pour mesurer les aptitudes créatrices (Shields, 1968). Les caractéristiques de l'enfant doué incluent maintenant une composante de créativité et aux concepts précédents de talent, peuvent s'ajouter des éléments de comportement créateur tels que la spontanéité ou la non-conformité (Kathena, 1976).

Renzulli (1976), considérant que "la motivation, l'intérêt soutenu et l'implication dans un domaine d'intérêt ou une tâche constituent en elles-mêmes des caractéristiques de base du talent"(p. 319) et que, seules ces caractéristiques permettront à l'enfant doué de devenir un adulte producteur-créateur inclut, en outre, dans la définition du talent, un facteur de motivation appelé attachement à ou engagement dans la tâche (task commitment). Pour lui,

> le talent consiste en une interaction entre trois groupes de caractéristiques humaines, ces trois groupes étant des aptitudes générales dépassant la moyenne, des niveaux élevés d'engagement dans la tâche et des niveaux élevés de créativité. Les enfants doués et talentueux sont ceux qui possèdent ou qui sont capables de développer cet ensemble de caractéristiques et de les appliquer dans tout domaine virtuellement valable d'agir humain. Les enfants manifestant ou capables de développer une interaction entre ces trois groupes de caractéristiques requièrent une grande diversité de choix éducatifs et des services n'étant ordinairement pas fournis par les programmes réguliers (Renzulli, 1978, p.261).

Selon Renzulli (1978), aucun des trois groupes de caractéristiques identifiés ne peut à lui seul déterminer le talent. Celui-ci requiert, certes, des aptitudes dépassant la moyenne, mais non pas nécessairement supérieures. Car, seule l'interaction "à part égale" de ces trois groupe de caractéristiques engendrera l'adulte créateur-producteur.

On parlait tantôt de doué et talentueux, parlera-t-on bientôt de capable, créateur et motivé?...

Le désir d'étendre cette notion de talent se retrouve non seulement dans la recherche d'autres indicateurs ou d'autres dimensions de celui-ci mais aussi dans le rôle maintenant attribué à l'environnement dans le camouflage ou la mise en évidence du talent. Alors qu'auparavant la notion de talent impliquait seule l'hérédité, maintenant des qualités telles que la créativité et la motivation s'avèrent, pour Renzulli (1980) par exemple, éminemment cultivables et éducables.

Della-Dora, édictant les principes directeurs devant régir les programmes innovateurs en éducation des enfants doués, déclarait par ailleurs: "Notre définition du talent, nos façons de le mesurer et notre planification de programmes doivent être suffisamment compréhensifs pour inclure les enfants doués qui sont pauvres et ceux qui viennent de milieux raciaux ou ethniques différents" (Johnson, 1976, p.20).

Aussi, actuellement, les opinions en ce qui concerne le talent varient-elles largement. A un extrême se trouvent ceux qui maintiennent que chaque personne possède un certain don ou talent, une habileté particulière qui, adéquatement canalisée, lui permettrait de fournir une contribution unique au monde. "C'est une conception humaniste et attrayante; les doués ne forment pas une élite puisque nous sommes tous doués" (Ziegler, 1974, p.5). Mais, en dehors de cet appel égalitariste, cette conception comporte d'importantes implications éducatives (implantation de programmes spéciaux, habiletés à diagnostiquer et nourrir ces talents spéciaux, investissement de fonds publics, etc.). Conception attrayante donc, mais stérile étant donné nos limites actuelles en terme de connaissances, d'habiletés et de ressources.

A l'autre extrême, se trouvent ceux qui assimilent encore le talent aux prouesses intellectuelles telles que mesurées par la performance à quelque test d'intelligence standardisé. On considère alors comme doués les élèves se situant dans le premier 2% de la population en aptitude intellectuelle générale (130 et plus au test Stanford-Binet). Cette conception étroite offre certains avantages dont le principal serait de fournir une définition opérationnelle du "talent". Elle présente cependant l'inconvénient de ne pas tenir compte de certaines qualités de créativité ou de leadership, des habiletés artistiques ou autres, des facteurs motivationnels, etc.

Aussi faut-il, en tentant de définir le talent, considérer deux aspects majeurs de cette définition: 1° l'étendue à accorder au concept 2° la façon de mesurer le talent. Ces deux aspects sont évidemment intimement inter-reliés. Si l'on considère le talent comme un potentiel dans quelque domaine que ce soit, le nombre de personnes douées devient très vaste englobant, à la limite, presque chacun de nous. Si on regarde plutôt le talent comme une performance ou une réalisation, il s'agit alors de déterminer quelles sortes de performances utiliser pour le mesurer. Une façon de résourdre ces difficultés consiste à fournir du talent une définition suffisamment vaste pour englober un très grand nombre de sujets doués, tout en appuyant cette définition sur des mesures pratiques et relativement bien acceptées permettant d'opérationnaliser cette définition.

2.2 Quelques définitions

Les auteurs de la loi américaine sur l'éducation des enfants doués et surdoués produisaient, en 1978, une définition abrégée de l'enfant doué meilleure, selon Bruce Shore (1979), que celle de 1972, puisqu'elle éliminait les restrictions contenues dans la première phrase de cette dernière.[1] Cette définition se lit comme suit:

---

1. Le B.E.P.G.M. adoptait en 1977 la définition de 1972, en retranchant précisément cette première phrase (Cochrane, 1979).

> Les enfants doués et talentueux sont des jeunes qui, au niveau de la maternelle, du primaire ou du secondaire ont fait preuve ou démontrent un potentiel d'aptitudes à atteindre un degré élevé de compétence dans les domaines intellectuel, artistique, académique spécifique, dans les arts visuels, le théâtre, la musique et la danse, une aptitude au leadership et qui, par conséquent, ont besoin de services ou d'activités qui ne sont normalement pas disponibles à l'école.
> (U.S. Congress, 1978, p.1)

Vernon, Adamson et Vernon (1977) proposent une définition plus simple: "Les enfants doués excellent en intelligence générale ou dans un ou plusieurs domaines spécifiques de talent" (p.57). Les auteurs suggèrent un quotient intellectuel de 130 comme ligne de démarcation pour les premiers et de 120 pour les derniers.

Pour Shore (1979), cette définition s'avère plus sûre que celle, édictée en 1978 par le Congrès américain "mais peut-être aussi moins encourageante pour le personnel scolaire, à la fois en ne faisant aucune référence aux programmes scolaires et en situant si brutalement, pas nécessairement de façon appropriée, la place de la mesure du quotient intellectuel" (p.82).

Barbara Weiss (1979), professeur à l'école Westminster du Bureau des écoles protestantes du grand Montréal (B.E.P.G.M.)et chargée de cours en éducation des enfants doués à l'Université Concordia,cite la définition,donnée de l'enfant doué,par la Commission Scolaire de Calgary :

> Les enfants doués sont ceux qui sont identifiés par des spécialistes comme possédant une intelligence générale supérieure, des capacités créatrices ou des talents éminents et qui, de ce fait, requièrent des services éducatifs au-delà de ceux que peut fournir le programme scolaire régulier (p.4).

Weiss apprécie la simplicité de cette définition et l'accent mis sur les besoins académiques particuliers des élèves doués. Cette définition, cependant, met aussi l'accent sur l'identification des enfants doués par des spécialistes.

De Haan et Havighurst (1961) produisent une définition insistant plutôt sur le rôle social de l'individu doué. "Nous considérons comme doué tout enfant excellant dans une capacité pouvant en faire un collaborateur éminent au bien-être et à la qualité de la vie de la société" (p.15).

Ces auteurs distinguent aussi entre enfants surdoués et doués puisque, selon eux, ces deux groupes d'enfants ne nécessitent pas le même type de programmes éducatifs. Ils ajoutent donc à la définition précédente, une définition opérationnelle permettant de sélectionner un groupe d'enfants doués à l'intérieur d'une communauté moyenne: "Seront considérés comme doués les enfants se situant dans le premier 10% par rapport à leur groupe d'âge, dans un ou plusieurs des domaines de talent" (que les auteurs identifient) (p.16). Une telle définition s'avère très large puisqu'elle inclut probablement 1/5 de la population totale des enfants d'âge scolaire. Elle offre en retour, des possibilités accrues d'aider un plus grand nombre d'élèves doués.

On considère généralement qu'une définition de l'enfant doué devrait inclure de 3 à 5% de la population scolaire totale (Gourley et al. 1975). Dans certaines écoles ou pour l'application de certains programmes, on pourrait cependant produire une définition plus étroite, n'incluant que le premier 1%, ou moins, des enfants d'un groupe d'âge donné. Selon De Haan et Havighurst (1961), une telle définition serait plus sûre; elle éviterait certaines pertes de temps et d'efforts, investis dans une programmation scolaire spéciale en fonction d'enfants qui ne seraient pas doués, tout en guarantissant que les efforts fournis seront perceptibles.

L'état du Nébraska définit, quant à lui, les enfants doués comme:

> ceux qui excellent de façon remarquable en capacité de penser, raisonner, juger, inventer ou créer et qui ont besoin de conditions ou de services éducatifs les aidant à mieux réaliser leur potentiel, dans leur propre intérêt et en vue d'une contribution accrue à la communauté, l'état et la nation. L'état du Nébraska établit six domaines de talents 1) intelligence 2) performance académique 3) pensée créatrice 4) leadership 5) arts visuels ou de performance 6) habileté psycho-motrice (Crabbe et al., 1978, p.5).

L'Association américaine pour les enfants doués soutient que des qualités autres que le quotient intellectuel doivent être inclues dans la conception du talent et définit l'individu doué comme:

> "une personne dont la performance, dans n'importe quel domaine de comportement socialement utile, est constamment supérieure. Cette définition comprend les talentueux en arts, musique, théâtre et mathématiques aussi bien que ceux qui possèdent des habiletés mécaniques ou sociales et que ceux qui présentent un niveau élevé d'intelligence verbale-abstraite (Getzels et Jackson, 1962, p.8).

Dorothy Syphers présente la définition de Paul Witty comme très fréquemment citée et largement acceptée à cause de son étendue: les individus doués sont ceux "dont la performance est remarquable de façon constante ou répétée dans n'importe quel domaine important d'activité humaine" (Witty, 1959, p.167: voir Syphers, 1972, p.4). Selon Gallagher (1975), cette définition présente l'avantage de sembler érudite et d'être assez large peut rencontrer l'approbation générale. Elle insiste cependant sur la performance réalisée plutôt que sur un potentiel à actualiser, n'établit pas de relation avec les pratiques éducatives et renvoie au problème de déterminer à quel domaine d'activité humaine attribuer de l'importance.

3. Caractéristiques des enfants doués ou talentueux

3.1 Caractéristiques générales

Pour Lombroso, psychiatre du XIXième siècle, le génie constituait "une dégénérescence supérieure de forme ellipsoïde" (De Craecker, 1951, p.6). Cette notion du génie, confinant à la folie, entache, même de nos jours, la conception de l'enfant doué perçu encore, trop souvent, comme un bouquineur introvesti, faible, chétif, asocial, émotivement instable et sans humour.

Les recherches entreprises par Terman, aux Etats-Unis, en 1921 (Terman et Oden, 1951) et corroborées successivement par Parkyn, en Nouvelle-Zélande, puis par Burt ainsi que Lovell et Shields, en Angleterre (1948, 1962, 1967: voir Shields 1968) contribuèrent cependant à ébranler sérieusement ces préjugés.

Ces recherches (menées pour la dernière à 40 ans et 6,000 milles de distance de celle de Terman) aboutissent toutes aux mêmes conclusions. Les résultats enregistrés par Lovell et Shields atteignent même un degré de corrélation de .9 avec ceux relevés par Terman. Les doués seraient supérieurs à la moyenne, non seulement en intelligence générale mais dans la plupart des traits de personnalité étudiés (désir de connaître, désir d'exceller, sens de l'humour, sens des responsabilités, confiance en soi, volonté) de même que dans les traits sociaux (popularité, leadership) et moraux (honnêteté, franchise, justice). Leurs caractéristiques physiques (taille, poids, santé) les situeraient légèrement au-dessus de la moyenne alors que leur performance académique égalerait celle d'enfants de trois à quatre ans leurs aînés. Ces enfants se qualifieraient aussi par leur activité de lecture. Selon Terman (1951), la moitié d'entre eux lisent avant d'avoir commencé l'école. Un enfant doué de sept ans a déjà lu plus de livres que l'enfant moyen de 15 ans. Ces enfants se distingueraient aussi par le nombre, la nature et la diversité de leurs intérêts.

Il faut noter cependant, que chacune de ces recherches, caractérise, <u>en tant que groupe</u>, des enfants de <u>quotient intellectuel élevé</u>. Burt (1962: voir Shields, 1968) indique, par ailleurs, qu'un environnement défavorable diminue la supériorité des sujets doués en ce qui a trait aux caractéristiques sociales et morales. Shields (1968) souligne pour sa part, qu'un environnement plus favorable pourrait se montrer responsable de caractéristiques physiques améliorées.

Quant à la performance académique, même si chacun des auteurs reconnaît son étroite corrélation avec l'habileté intellectuelle générale (sans se révéler aussi remarquable), chacun aussi souligne sa dépendance de facteurs tels que la motivation (désir d'exceller et de réussir), les habiletés ou handicaps particuliers, la santé , les possibilités de développement offertes. Gallagher fait d'autre part remarquer que, même s'il existe (selon plusieurs auteurs) une relation positive entre le quotient intellectuel et la popularité, une étude menée par Smith (1962: voir Gallagher 1975) tendrait à démontrer que des facteurs, autres qu'intellectuels (désir de dominer, de compétitionner, indépendance, énergie), seraient largement responsables de cette popularité. Avner Ziv (1977) souligne aussi que l'attirance d'un enfant pour la lecture dépendra beaucoup de son environnement familial et de ses réactions face à la situation scolaire.

Aussi Gallagher déclare-t-il:

> le seul facteur que les jeunes étiquetés "doués" possèdent en commun est leur habileté à saisir des concepts abstraits, à les organiser plus efficacement et à les appliquer de façon plus appropriée que le jeune dans la moyenne. En dehors de cette caractéristique cependant, l'étendue des autres variables, telles que les habiletés sociales et la personnalité, est à peu près aussi grande chez les doués que dans un échantillonnage aléatoire de jeunes d'un âge donné (1975, pp.19-20).

Il n'existe donc pas d'enfant doué typique, puisque des talents particuliers et des environnement différents produisent divers types de personnalité. Les niveaux de performance varient, en outre, selon les talents et même lorsque des individus doués sont regroupés ensemble, il subsiste entre eux de larges différences (Woodliffe, 1977).

Pourtant, même si chaque cas reste différent, il n'en demeure pas moins possible d'établir certaines moyennes permettant, sinon d'identifier définitivement l'enfant doué, du moins de déceler certaines différences qualitatives le caractérisant généralement et pouvant servir de signaux indicateurs à ses éducateurs.

Renzulli et Hartman (1971) ont construit une échelle pour mesurer les caractéristiques comportementales d'élèves doués ou talentueux. Cette échelle identifie des caractéristiques d'apprentissage, de motivation, de créativité et de leadership. Chacune des caractéristiques inscrites dans cette échelle s'appuie sur les résultats d'au moins trois recherches, menées souvent à des époques différentes. Comme les caractéristiques cognitives s'avèrent particulièrement différenciatrices pour Gallagher (1975) et comme, d'autre part, Renzulli (1978) a déjà souligné l'importance des facteurs motivationnels dans l'expression du talent, nous ne retiendrons pour l'instant, de cette échelle, que les caractéristiques reliées à l'apprentissage et à la motivation.

3.2 Caractéristiques d'apprentissage

. Dispose d'un vocabulaire exceptionnellement avancé pour son âge ou pour son niveau scolaire.

. Possède un vaste bagage d'informations concernant plusieurs sujets (extérieurs aux intérêts habituels des jeunes de son âge).

. Assimile rapidement les informations factuelles et se les rappelle aisément.

. Saisit rapidement les relations de cause à effet.

. Saisit prestement les principes sous-jacents et peut rapidement établir des généralisations valables.

. Est un observateur vif et pénétrant.

. Lit beaucoup par lui-même, habituellement des livres d'adultes, avec une préférence pour les biographies, autobiographies, encyclopédies et atlas.

. Essaie de comprendre des sujets compliqués, en les divisant en leurs différentes parties.

3.3 Caractéristiques de motivation

. S'absorbe complètement dans certains sujets ou problèmes, de telle sorte qu'il devient difficile de l'intéresser à autre chose.

. Se fatigue rapidement des tâches routinières.

. Nécessite peu de motivation externe à poursuivre un travail l'ayant initialement intéressé.

. Recherche la perfection.

. Préfère travailler sous sa propre direction.

. S'intéresse à des problèmes d'adultes tels que la religion, la politique - à un degré supérieur à celui des enfants de son âge.

. Est souvent cassant et entêté dans ses croyances.

. Aime à organiser et structurer les choses, les gens, les situations.

. Est très conscient du bien et du mal, évalue et juge les évènements, les choses, les gens.

Aucun enfant doué ne peut évidemment assumer toutes les caractéristiques des enfants doués. Ceux-ci ne se montrent pas tous très motivés, ni tous bons lecteurs, ni tous grands et en excellente santé. Ces qualités peuvent d'ailleurs se retrouver chez d'autres enfants.

3.4 Equilibre émotif des enfants doués

Gallagher, effectuant en 1966 une revue de la recherche sur la stabilité émotive d'enfants doués de niveaux élémentaire et secondaire, leur reconnaissait un meilleur équilibre que celui d'enfants d'intelligence moyenne ou inférieure. Cependant, le fait que la majorité des enfants doués vivent heureux, épanouis et équilibrés n'empêche pas la possibilité que certains d'entre eux puissent être émotivement perturbés (Schauer, 1976). Cet auteur reconnaît toutefois, suite à une revue de la littérature et de la recherche à cet effet,que les données ne spécifient pas clairement le nombre d'enfants doués souffrant ou non,de troubles émotifs. Il suggère cependant, qu'au moins parmi les enfants très doués, une plus grande tendance à souffrir d'instabilité émotive existe. Gowan (1972 : voir Schauer, 1976) est aussi de cet avis. Chauvin(1975)citant des recherches menées par Hollingworth (1942), Parkyn (1948), Zorbaugh et al. (1951), indique que les difficultés d'adaptation scolaire des enfants doués augmentent dans la mesure où leur quotient intellectuel est plus élevé. Shore (1979) souligne, pour sa part, un taux élevé d'absentéisme, d'abandon scolaire, de délinquance juvénile et de suicides,particulièrement ches les filles et chez les étudiants doués issus de minorités. Bingamon déclarait quant à lui, en 1972 (voir Schauer, 1976) "plus

d'un quart des jeunes placés dans des classes de mésadaptés possèdent un quotient intellectuel supérieur à la moyenne,et ce nombre va croissant" (p.473).

Selon Burt (1970 : voir Schauer, 1976),la raison la plus commune de mésadaptation viendrait du fait que la grande capacité de ces enfants n'est pas reconnue et supportée par des programmes adéquats.

Les résultats de recherches portant sur l'équilibre émotif des enfants doués soulignent ainsi l'existence de certaines catégories d'enfants doués susceptibles de présenter des caractéristiques particulières. Ce sont les sujets doués issus de minorités (auxquels nous pourrions associer ceux de milieux défavorisés),les filles douées et les surdoués. Nous considérerons donc maintenant les spécificités de ces divers groupes d'enfants et y ajouterons celles des doués créatifs puisqu'ils nous semblent, eux aussi, "atypiques".

3.5 Les doués atypiques

3.5.1 Les doués de culture différente ou de milieu défavorisé

"Jusqu'à il y a 10 ans environ, le portrait de l'enfant doué était celui d'un enfant de classe moyenne, provenant d'une famille bien établie et en accord avec la majorité des valeurs culturelles de la communauté environnante" (Gallagher, 1975, p. 385). La reconnaissance récente d'enfants doués de culture différente ou de milieux défavorisés a contribué à transformer ce portrait.

Selon une recherche menée par Frierson en 1965 (voir Gallagher, 1975), alors que les doués de milieux socio-économiques élevés s'intéressent beaucoup à lire et y consacrent énormément de temps, les doués de milieux socio-économiquesfaibles préfèrent l'action et les sports de compétition. Ces enfants subissent aussi plus de tension dans leur milieu familial et réussissent beaucoup moins bien que prévu à l'école (Karnes et al., 1965; voir Gallagher, 1975).

Gallagher (1975) explique cette faible performance scolaire, de même qu'une réussite professionnelle inférieure,par divers facteurs motivationnels,tels que la perception qu'ont les jeunes de leurs possibilités futures de réaliser entièrement leur potentiel. Oden constatait en 1968 (voir Khatena, 1976) que les hommes très doués réussissant le mieux venaient de familles à

statuts socio-économiques plus élevés et prodiguant à leurs enfants plus d'encouragements à réussir. Strodbeck reliait en 1953 (voir Gallagher, 1975) certaines valeurs culturelles telles que l'indépendance, le désir de se réaliser, le désir de réussir, à la réussite professionnelle.

Parlant d'enfants de culture différente ou de milieux socio-économiques faibles, on fait habituellement référence à des élèves dont les performances en habiletés verbales et sémantiques (ces habiletés si importantes dans les mesures habituelles de quotient intellectuel) sont généralement diminuées par l'apprentissage d'un premier langage différent ou par un environnement favorisant d'autres valeurs.

Torrance rappelle cependant que d'autres talents apparaissent, souvent beaucoup plus fréquemment, chez les enfants appartenant à de tels groupes:

- originalité et habileté très grande dans les domaines non-verbaux;
- productivité très créatrice en petits groupes;
- activité dans les arts visuels;
- mouvement, danse et autres activités physiques très créatrices;
- motivation très grande dans les jeux, la musique, le sport, l'humour et les situations concrètes;
- langage très imagé (1965, p.75: voir Gallagher, 1975, p.375).

Ces divers talents impliquent des attitudes différentes et des caractéristiques cognitives distinctes de la part de ces enfants:

- appréhension physique et visuelle de la réalité, plutôt qu'auditive;
- centration sur le contenu plutôt que sur la forme;
- extraversion plutôt qu'introversion;
- centration sur le concret plutôt que sur l'abstrait;
- lenteur, prudence et patience plutôt que rapidité, adresse et flexibilité;
- besoin de structure et de contrôle (Gallagher, 1975, p.378).

Bien que toute tentative de préciser les caractéristiques générales d'un groupe aussi vaste n'aille pas sans d'extraordinaires précautions, il semble évident que des différences de styles cognitifs et affectifs existent entre différents sous-groupes culturels et sociaux et que ces différences entraînent au plan éducatif, des approches différentes en termes de moyens de dépistage et de programmes scolaires.

3.5.2 Les filles douées

Les filles douées font partie d'une minorité et tendent à se comporter comme telle (Gallagher, 1975). Même si elles réussissent aussi bien, sinon mieux que les garçons au plan scolaire, à l'âge adulte, elles deviennent moins souvent des scientistes créateurs, des écrivains ou des musiciens... Seulement une femme douée sur 300 atteint le doctorat (Groth, 1969: voir Palmieri et Shakeshaft 1978). "Comme toutes les femmes, la femme douée est affectée par le syndrome du 2ième sexe. Elle ne remplit pas ses promesses" (Palmieri et Shakeshaft, 1978, p. 468).

Pour Ziegler (1974), cet état de fait s'expliquerait par les sanctions exercées contre une performance exceptionnelle de la part des filles et par leur réponse aux attentes de la société quant à leur rôle traditionnel. De même, Gallagher (1975) n'explique pas totalement cette situation par la dualité du rôle (mère-épouse et femme de carrière) des filles douées, mais par la conformité à un certain rôle social. Intellectuellement, les filles douées ont tendance à se conformer au rôle féminin et à rechercher l'approbation sociale (Walberg, 1969: voir Gallagher, 1975). Leur choix vocationnel reflète les attentes de la société (Gowan et Groth, 1972: voir Gallagher, 1975). Celles que les sciences et les mathématiques auraient intéressé perdent, en vieillissant, cet intérêt, à cause de l'environnement social (Astin, 1972 : voir Gallagher, 1975).

Les attentes familiales et culturelles jouent, en effet, un rôle important dans le développement de différents styles ou approches de la vie (Sears, Macoby et Levin, 1957; Baley et Schaefer, 1960: voir Gallagher, 1975).

Or, malgré de grands changements dans notre culture, il semble peu exagéré d'affirmer que les garçons et les filles grandissent encore dans des mondes extrêmement différents, favorisant la dépendance chez la fille (play it safe) et la créativité chez le garçon (take a chance) (Gallagher, 1975). Les filles manifestant une pensée divergente perdent de la popularité auprès de leurs pairs, alors qu'il n'en va pas de même pour les garçons (Torrance, 1959 : voir Gallagher, 1975). Même si la qualité de leur expression écrite s'avère comparable à celle des garçons, les filles douées discutent huit fois moins que ceux-ci les opinions de leurs pairs ou celles de l'enseignant (Gallagher, Aschner et Jenné, 1967 : voir Gallagher, 1975).

Les femmes douées ne souffrent pas uniquement de ne pas remplir leurs promesses, mais d'ambiguité dans leurs buts. Bien qu'elles n'aient plus à choisir entre le mariage et une carrière, l'élément de dépendance demeure présent (Morse et Bruch, 1970 : voir Palmieri et Shakeshaft, 1978). Ces deux auteurs concluent donc: "puisque les femmes douées prennent part aux délices et aux dilemmes d'être à la fois femmes et douées, elles requièrent un encouragement particulier, du support et des programmes pour les aider" (p.476).

3.5.3 Les créatifs

Les créatifs

Les grands hommes sont souvent considérés comme tels parce qu'ils possèdent d'extraordinaires capacités créatrices. Galton, dans son livre Hereditary Genius (1867 : voir Shields, 1968), fournit une liste des qualités pour lesquelles il déclare que les gens "presqu'i consciemment allouent des points aux hommes" et identifie la première de ces qualités comme étant "l'originalité de la conception".

Torrance (1974 a: voir Kathena, 1976) définit la créativité comme le processus de devenir sensible aux problèmes, déficiences, trous dans la connaissance, éléments manquants, dysharmonie et ainsi de suite. Pour Wallack et Kogan (1965: voir Kathena, 1976), la créativité consisterait plutôt en une capacité de générer ou de produire, à l'intérieur de certains critères de pertinence, plusieurs associations cognitives et plusieurs qui soient uniques.

Logiquement, des traits à la fois cognitifs et non-cognitifs s'avèrent essentiels aux comportements créatifs. Les concepts de facilité de parole (nombre de réponses produites), souplesse ou flexibilité (changement d'une catégorie de pensée à une autre), originalité (réponses inusitées ou statistiquement peu fréquentes, associations lointaines et habiles), élaboration (détails ajoutés à l'idée de base ou pensée exprimée), qualifient les habiletés cognitives (Khatena, 1976).

Davis et Rimm (1977) précisent certains traits de personnalité des individus doués en créativité:

. confiance en soi, indépendance, désir supérieur à la moyenne de prendre des risques créateurs;

. conscience de ses tendances à la non-conformité et à la créativité;

. niveau élevé d'énergie, de spontanéité, d'esprit d'aventure;

. préférence pour la complexité et attirance vers le mystérieux;

. sens de l'humour et enjouement enfantin;

. idéalisme et réflexion;

. intérêts artistiques et esthétiques.

Selon Torrance (1960; voir Gallagher, 1975), les doués créatifs ne réussiraient pas aussi bien dans les écoles où l'on exerce des contrôles du comportement plus traditionnels. Ces enfants semblent, en effet, plus motivés et productifs dans un environnement où les limites sont clairement fixées mais offrant aussi de grandes possibilités d'autonomie, alors que le doué "conforme" parait plus à l'aise et efficace lorsque les attentes à son égard sont fermement fixées et les instructions clairement données (Spaulding, 1968; voir Tempest, 1974).

3.5.4. Les surdoués

Les surdoués

Selon le tableau présenté à la page (22), les surdoués constueraient cette portion de la population (0.003) présentant un quotient intellectuel de 160 et plus.

L'adaptation sociale constitue, pour ces enfants, l'une des tâches les plus ardues (Terman et Oden, 1947 : voir Gallagher, 1975). L'acte intellectuel du surdoué n'a, en effet, rien de commun avec celui de ses pairs en âge. Le sujet surdoué diffère autant du doué, que celui-ci de l'individu moyen (De Craecker, 1951). Comme le souligne Gowan :

> si vous êtes cet enfant unique parmi 100 autres, vous devez connaître 100 autres enfants avant de trouver votre semblable - une fois sur deux c'est une fille et alors vous êtes fichu. Plusieurs enfants surdoués souffrent de cette incapacité à trouver un vrai pair, c'est pourquoi tant d'entre eux s'inventent des compagnons de jeux imaginaires (1972, p.14 : voir Schauer, 1976, p.472).

Si, d'autre part, le surdoué peut présenter une capacité intellectuelle correspondant à celle du double de son âge, il n'en va pas de même de son développement physique et social. Cet enfant s'inscrit donc dans une double dissonance, à la fois vis-à-vis de lui-même et par rapport aux autres. Cette dissonance expliquerait sa tendance aux troubles de personnalité et aux problèmes d'adaptation sociale (De Haan et Havighurst, 1961).

A l'adolescence, le surdoué serait, en outre, susceptible de traverser une crise d'identité particulière puisque "l'immensité de ses capacités peut lui créer un conflit de riche" (Terman et Oden, 1947 : voir De Haan et Havighurst, 1961) parmi les diverses possibilités de choix de développement personnel et vocationnel offertes à lui.

Torrance (1962, 1965 : voir Khatena, 1976) a, par ailleurs, attiré l'attention sur l'interaction conflictuelle de l'enfant très créateur avec son environnement; les énergies créatrices dominant la vie de cet enfant le placent en position d'indépendance et de non-conformité avec le groupe dont il est membre le forçant, soit à apprendre à faire face à ces difficultés, soit à réprimer ses besoins créateurs. Aussi plusieurs éminents penseurs (voir Khatena, 1976) croient-ils que les difficultés des individus très doués en créativité proviennent d'attitudes négatives de notre société à leur égard.

4. Besoins des enfants doués et talentueux

Nous emprunterons une partie de la description des besoins des élèves doués et talentueux à un MEMO qu'envoyait aux enseignants de ces élèves, Margaret Cooper (voir Woodliffe, 1977), coordonnatrice des programmes pour enfants doués à Etobicoke de 1958 à 1976. Ce MEMO résume bien, en effet, l'essentiel de la pensée de la majorité des auteurs consultés à ce sujet.

> Les besoins éducatifs des élèves doués ne diffèrent pas essentiellement de ceux des autres enfants. Ces élèves diffèrent en compétence et en intérêt, selon les domaines, comme tous les autres enfants. Ils ont besoin de maîtriser les habiletés de base, d'acquérir des techniques de recherche, de développer leurs facultés critiques, d'exprimer leurs impulsions créatrices, d'apprendre à apprécier ceux qui les entourent et de connaître la satisfaction d'un travail bien fait. La possibilité de côtoyer des personnes (...) différentes les enrichit. Ils donnent le meilleur d'eux-mêmes dans une atmosphère de support et de respect.
>
> L'enfant doué varie seulement par le degré de développement qu'il peut atteindre en regard de ses capacités et talents particuliers. Il a besoin que les autres partagent ses intérêts et stimulent sa pensée. Son besoin de poursuivre ses intérêts à la fois en étendue et en profondeur le distingue grandement de ceux, moins curieux que lui ou moins habiles à penser abstraitement.
>
> Lorsque leur intérêt est éveillé la plupart de ces enfants n'ont pas besoin de constante supervision de leur travail (p.10).

Ils aiment travailler par eux-mêmes, à leur propre rythme et ont besoin qu'on leur permette de développer leur indépendance de pensée et d'action (Gold, 1965: voir Tempest, 1974). ""Ils ont besoin de se colleter avec des problèmes difficiles, parfois seuls, parfois en groupe" (Cooper: voir Woodliffe, 1977, p.10). Leur besoin de relever un défi intellectuel doit être supporté par la conviction que leur action est utile (Tempest, 1974).

Ce défi doit s'exprimer à travers une qualité plutôt qu'une quantité de travail. "La tâche dans l'éducation des enfants doués ne consiste pas simplement à ajouter plus de lecture, plus d'arithmétique et plus de sciences mais à aider l'enfant brillant à trouver plus de signification à la vie autour de lui" (Gold, 1965, p.143: voir Tempest, 1974, p.17). Dès les pre-

mières stades de l'apprentissage, lorsque ces enfants ont acquis une connaissance de base suffisante par rapport à leur niveau d'apprentissage, ils ont besoin d'accorder moins d'importance à la performance scolaire et de moins de limites dans la gradation de leur travail. Ils requièrent de vastes possibilités d'interagir dans des situations scolaires avec des adultes reconnaissant leurs besoins de plus grande liberté, de contrôles atténués et de temps nécessaire à faire des découvertes (California State Department of Education, 1971). En somme, ces enfants ont besoin de développer un sentiment positif d'eux-mêmes, impliquant le sentiment d'avoir réussi, d'être reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont (Woodliffe, 1977).

Aucun programme "pour les doués" ne pourra cependant rencontrer tous les besoins différents de chacun de ces enfants.

> Si, par exemple, Suzanne raisonne extrêmement bien en mathématiques et désire progresser mieux et plus rapidement dans cette matière, aucun cours spécial de sciences sociales ou de langues ou même d'informatique ou d'échecs ne comblera ses plus pressants besoins intellectuels. Elle a besoin d'un niveau et d'un rythme approprié d'apprentissage, en mathématiques, maintenant, non pas comme une étudiante indépendante, mais préférablement avec plusieurs autres élèves habiles en mathématiques et désireux de progresser rapidement eux aussi (Stanley, 1970, p.10).

Par ailleurs, certains groupes "atypiques" d'enfants doués, présentant une constellation de caractéristiques particulières, possèdent aussi des besoins spécifiques auxquels seule une adaptation spéciale, en terme de moyens de dépistage et de programmation scolaire, pourra répondre.

5. Identification des enfants doués ou talentueux

5.1 Difficultés générales de reconnaissance des enfants doués

L'habileté particulière de certains élèves se détecte aisément alors que celle d'autres enfants, de potentiel éventuellement beaucoup plus élevé, peut ne pas apparaître exceptionnelle à première vue. Il est possible, en effet, que dans notre système scolaire actuel, mettant l'accent sur les habiletés verbales, l'enfant supérieur en performance spatiale ou le penseur divergent demeurent ignorés (Tempest, 1974).

Par ailleurs, l'enfant qui réalise que certaines de ses caractéristiques ou talents particuliers ne sont pas bien acceptés de ceux dont il recherche l'approbation peut fort bien les dissimiler. Ruth Martinson affirmait en 1968:

> Occasionnellement, un enfant peut se situer jusqu'à plus de quatre ans au delà de son niveau scolaire sans en fournir aucune indication. Comme l'enfant aime l'école, désire s'adapter à son nouveal environnement et plaire à son professeur, il peut travailler âprement à cacher les intérêts et capacités qui dérogent aux procédures de la classe (p.9).

On reconnaîtra, d'autre part, plus facilement comme brillant, un enfant vif, de bonne humeur, d'apparence soignée et au comportement plaisant que l'enfant polisson et peu coopératif ou négligent et débraillé (Tempest, 1974). Comme, par ailleurs, l'élève doué déborde souvent le sujet à l'étude, faisant des bonds logiques et poursuivant ses idées et intérêts au-delà du point où l'élève moyen et l'enseignant s'arrêtent généralement, ses questions et réponses peuvent alors être jugées comme incorrectes, entraînant des basses notes et de piètres recommandations de la part de l'enseignant. Cet élève se voit ainsi pénalisé pour les caractéristiques mêmes, indicatrices de talent (Tuttle, 1978).

Le milieu familial s'avère important, lui aussi, dans la reconnaissance du talent; on reconnaîtra plus facilement comme doué, un enfant dont l'environnement a favorisé le développement et l'exercice des talents nécessaires à l'école, que celui dont l'environnement familial ne se montra pas si stimulant (Tempest, 1974).

Toutes ces considérations soulignent la nécessité d'accorder une importance particulière aux techniques de dépistage et de sélection de l'élève doué.

5.2 Evolution des méthodes d'identification

Avant 1950, les tentatives d'identification avaient comme base théorique l'intelligence, avec ses corollaires de performance. Les mesures utilisées variaient alors des tests d'intelligence verbale aux tests de performance intellectuelle ou à une combinaison de ces deux mesures. Parfois aussi, on s'appuyait sur l'observation du professeur (principalement durant les deux premières décades du siècle) ou sur les résultats scolaires. (Kathena, 1976).

Par la suite, les tests de créativité, issus du travail de Guilford sur la pensée convergente et divergente, soulevèrent beaucoup d'intérêt et d'activité aux Etats-Unis, un intérêt et une activité mitigée, ailleurs (Shields, 1968). Des chercheurs tels que Getzels et Jackson, Torrance, Khatena, Wallack et Kogan contribuaient à créer de tels tests ainsi que des méthodes pour susciter la créativité chez les étudiants (Tuttle, 1978).

Au cours des années 60, l'élargissement de la notion d'excellence ainsi que la reconnaissance de diverses catégories de talents, la prise de conscience des facteurs motivationnels inhérents à la réalisation de ces talents de même que les sentiments humanitaires vis-à-vis des individus doués de groupes culturels différents ou de milieux socio-économiques moins favorisés, entraînent la création de nouveaux instruments de mesure. On voit apparaître des tests d'intelligence "culturellement équitables", des mesures d'habiletés psycho-motrices, l'identification par les pairs et par les parents, les inventaires biographiques et les échelles de mesure du comportement.

Même si les chercheurs considèrent ces autres moyens d'identification comme importants, jusqu'à tout récemment, la plupart des systèmes scolaires se sont d'abord appuyés sur les tests standardisés et sur le jugement des enseignants pour dépister et choisir leurs sujets doués (Tuttle, 1978).

Généralement, aux Etats-Unis comme ailleurs, l'emphase demeure sur les enfants "intellectuellement doués", avec quelque reconnaissance mineure du talent manifesté dans les beaux-arts. A l'extérieur des Etats-Unis, on s'appuie encore sur les tests d'intelligence et les mesures de performance pour identifier l'enfant doué même si, à l'occasion, des techniques d'observation moins formelles peuvent servir de moyens de dépistage. On s'accorde une reconnaissance et un intérêt grandissants à l'identification du potentiel créatif, mais de façon non-officielle et négligeable (Kathena, 1977).

5.3 Valeur respective de certains moyens d'identification

5.3.1 Les tests standardisés de groupe

Les tests de groupe, d'intelligence et de performance, se classent parmi les mesures les plus fréquemment utilisées pour identifier les élèves doués. Or, ces deux types de mesure partagent les mêmes limites. 1° En tant que mesures de groupe ces tests sont conçus pour l'élève moyen et oublient souvent certaines des caractéristiques des enfants doués; ces tests s'adressent habituellement aux habiletés cognitives les moins élevées telles que la mémoire et la compréhension. 2° En tant que mesures "objectives", ils imposent un choix limité de réponses "correctes" auxquelles l'individu doué, de par sa plus grande perspicacité, pourrait trouver des alternatives originales qualifiées alors "d'incorrectes". 3° A la fois les tests d'intelligence et de performance reposent, en grande partie, sur la compréhension du langage écrit; cette orientation pénalise les élèves désavantagés par des difficultés de lecture, un milieu culturel différent ou moins favorable (Tuttle, 1978).

Plusieurs auteurs s'interrogent quant à la valeur prédictive de ces tests: "Ce que les tests académiques prédisent effectivement ce sont les résultats qu'un individu obtiendra à d'autres tests du même genre", affirme Wallach (1976, p.57). Pour ces auteurs, supportés en cela par les résultats de nombreuses recherches, "il existe peu de relation entre les résultats aux tests et le dossier scolaire, d'une part, puis les réalisations dans "la vraie vie", d'autre part" (Renzulli, 1978, p. 182).

Pegnato et Birch comparaient en 1966 l'efficacité de diverses mesures d'identification, en utilisant un test d'intelligence individuel comme critère final. Ils découvraient, entre autres, que le test d'intelligence de groupe avait laissé échapper près de la moitié des étudiants doués.

"En somme, les tests de groupe, d'intelligence et de performance, faillissent fréquemment à localiser les individus doués en d'autres domaines ou même ceux qui sont réellement intellectuellement doués (Tuttle, 1978, p.7).

5.3.2 Les tests individuels d'intelligence

Ces tests demeurent les mesures finales de "talent" les plus communément utilisées dans la plupart des écoles aux Etats-Unis. Ils présentent, en effet, plusieurs avantages sur les tests de groupe. La technique de l'entrevue permet à l'examinateur de rendre la situation de test moins menaçante. Elle l'autorise aussi à ajouter certaines observations personnelles concernant les réponses de l'élève, plutôt que de les noter seulement comme correctes ou incorrectes. Les tests individuels offrent, en outre, une plus grande variété de réponses verbales et non-verbales que la plupart des tests de quotient intellectuel de groupe. Le coût d'administration de ces tests s'avère toutefois un inconvénient, à la fois en termes de personnel et de temps requis (Tuttle, 1978).

5.3.3 Les tests culturellement équitables

On a reproché à plusieurs tests d'intelligence standardisés d'être culturellement biaisés, c'est-à-dire de contenir des items assumant un bagage culturel commun à tous, celui de la majorité. En mettant l'accent sur des facteurs non-verbaux, les tests culturellement équitables voulaient contourner ces biais. Il semble qu'effectivement, l'utilisation de tels tests soit préférable dans le cas de populations "désavantagées" (enfants de milieux culturels différent ou défavorisé) (Fitzgibbon et Skager, 1972). Cependant, n'importe quel test standardisé présentera probablement certains items sous-tendant des

associations différentes pour des enfants provenant de milieux différents. C'est pourquoi il s'avère impossible de considérer aucun test comme parfaitement équitable culturellement.

5.3.4 Les tests de créativité

Alors que les tests conventionnels d'intelligence et de performance scolaire s'adressent généralement à la pensée convergente (reproductrice plutôt que productrice), les tests de créativité mesurent plutôt certaines habiletés caractéristiques de l'invention et de la découverte (originalité, facilité de parole, flexibilité de la pensée, habileté à élaborer), qualités sous-évaluées à tous les niveaux éducatifs aux Etats-Unis, selon Getzels et Jackson (1962).

Ces deux auteurs ont noté que les étudiants décrochant des notes élevées aux tests de créativité réussissaient aussi bien académiquement que ceux obtenant de hautes notes aux tests de quotient intellectuel. Ils croient cependant, que même s'il existe une relation entre le quotient intellectuel et la pensée créatrice "à un niveau élevé d'intelligence et au-delà, les deux sont suffisamment indépendants pour garantir une différenciation" (p. 26). Plusieurs chercheurs ont étudié cette relation entre créativité et intelligence et plusieurs se sont opposés à cette conception d'habileté créatrice indépendante (Shields, 1968). Ces mêmes chercheurs démontrent toutefois une certaine acceptation du fait que les habiletés créatrices existent et qu'elles peuvent être mesurées par des tests du type de ceux de Getzels et Jackson. "Ces nouveaux tests mettent en évidence des activités supplémentaires, rarement détectées par les tests d'intelligence usuels" (Burt, 1962, p.295 : voir Shields, 1968, p.50).

Cependant, la valeur des tests de créativité comme prédicteurs de réalisations créatrices futures, demeure constestée (Tuttle, 1978). Peut-être est-ce pour cette raison que ces tests constituent, selon le rapport Marland (1972), à la fois le moyen d'identification le moins employé par les systèmes scolaires et aussi un de ceux les moins recommandés par les "experts".

5.3.5 Les échelles de mesure du comportement

Basées sur les caractéristiques des individus doués, ces échelles peuvent servir de lignes directrices aux parents, professeurs et autres personnes concernées par l'identification des enfants doués et talentueux.

L'échelle de Renzulli et Hartman (1971) précise certaines caractéristiques d'apprentissage et de motivation (telles que présentées sommairement dans la section caractéristiques) ainsi que des caractéristiques de créativité et de leadership. Pour chacune des caractéristiques identifiées, il est possible de noter le comportement de l'enfant selon une cotation allant de un à quatre et indiquant un comportement plus ou moins fréquent ou plus ou moins prononcé. La sommation de ces diverses notes permet d'obtenir un résultat relatif à chacun des groupes de caracteristiques ainsi qu'un résultat total. Ce dernier favorise éventuellement la détection d'enfants plus doués, tandis qu'un écart important entre les résultats aux diverses catégories de caractéristiques pourrait indiquer certaines difficultés particulières chez l'enfant.

Avner Ziv (1977) a établi une échelle de mesure de comportement assez semblable à celle de Renzulli mais plus succincte et plus directement adressée à l'enseignant (Teacher's identification guide for gifted students). Parmi les avantages de tels guides, Ziv souligne:

. l'apport d'éléments négligés par d'autres moyens d'identification;

. une prise de conscience par l'enseignant, de certains aspects du comportement de l'enfant;

. une sensibilisation des enseignants à certains comportements caractéristiques de talent.

Ces échelles permettent, en outre, une observation directe du comportement plutôt qu'une inférence de celui-ci à partir de résultats de tests.

Elles ne mesurent cependant pas les mêmes attributs que les tests de quotient intellectuel. Lowrence et Anderson trouvaient en 1977 qu'une seule section de l'échelle Renzulli-Hartman, celle des caractéristiques d'apprentissage, présentait un degré significatif de corrélation avec le WISC-R (Weschler Intelligence Scale for children - form R).

"Même si peu d'individus suggéreraient l'utilisation de telles échelles comme seul déterminant de talent plusieurs croient que le processus d'identification devrait certainement les inclure, afin de détecter les individus doués que d'autres instruments auraient pu oublier" (Tuttle, 1978, p.8).

5.3.6 Les inventaires biographiques

Ces inventaires dressent un bilan des intérêts et réalisations d'un individu. Comme les échelles de mesure du comportement, ils attirent donc l'attention sur certains éléments souvent ignorés par d'autres moyens d'identification. Ils facilitent, en outre, la mise en lumière de certaines caractéristiques comportementales importantes pour un programme particulier. Ces inventaires permettent, en effet, de noter spécialement le nombre de comportements et d'intérêts pertinents à ce programme, établissant ainsi un lien entre l'instrument de mesure et le programme choisi. Selon une revue de la recherche, effectuée en 1974 par l'Institut de recherche comportementale en créativité (Institute for behavioral research in creativity), ces inventaires biographiques s'avèrent habituellement de bons prédicteurs de succès dans plusieurs domaines comme les arts, la musique, le leadership ou même les performances académiques.

5.3.7 L'identification par l'enseignant

Il n'est pas facile d'identifier les élèves doués dans une classe. Selon une enquête menée par Pegnato et Birch, en 1966, dans une école secondaire de Pittsburg en Pennsylvanie:

- les professeurs identifièrent moins de la moitié des élèves doués selon le Stanford-Binet;
- un tiers des élèves identifiés par les professeurs comme supérieurs ou doués étaient en fait d'intelligence moyenne;
- un enfant doué sur dix fournissait une performance académique très inférieure à son niveau intellectuel.

Les résultats de l'expérience menée par Tempest (1974) à Liverpool en Grande-Bretagne, avec des enfants plus jeunes, sont similaires. En outre, aussi surprenant que cela paraisse, cet auteur note que deux enfants dont l'âge en lecture, tel que mesuré par le Schonell Word Recognition Test, était de six ans supérieur à leur âge chronologique, ne furent pas reconnus par leur professeur comme doués.

Gayle Gear, publiant en 1976 une revue de la littérature sur l'habileté des enseignants à identifier les élèves "intellectuellement" doués, souligne leur performance relativement faible face à cette tâche. Quant à l'habileté des enseignants à identifier les sujets "créatifs", les résultats de recherche semblent encore plus décevants. Suite à une étude menée au niveau élémentaire, Torrance (1959: voir Gallagher, 1975) découvrait que les enseignants identifient mieux les élèves de quotient intellectuel élevé que les sujets créatifs et préfèrent d'ailleurs avoir les premiers dans leur classe. Shields (1968) s'aperçevait, de même, que les enseignants relient plutôt l'originalité à la pensée logique qu'à la créativité. Selon Ryall et Ryken (1976: voir Tuttle, 1978) les enseignants ne consitueraient pas une source fiable d'identification des doués créatifs.

Pourtant, Ziv (1977) suggère que les enseignants seraient susceptibles de démontrer une habileté supérieure dans l'identification des élèves brillants dans certaines matières comme l'histoire, la géographie ou la littérature.

Une étude de Gayle Gear (1978) indique enfin que les références des enseignants constituent une procédure de sélection efficace dans la recherche d'élèves doués, lorsque ces enseignants bénéficient d'une formation spécifique à cette fin.

5.3.8 Les nominations par les parents

Par crainte des biais pouvant entacher leur jugement, on laisse souvent de côté les parents comme source d'identification de l'enfant doués. Pourtant, plusieurs chercheurs et éducateurs ont découvert que ceux-ci peuvent fournir d'excellentes évaluations de leurs enfants, particulièrement si on leur permet d'apporter certaines informations anecdotiques à leur sujet (Jackson et Robinson, 1977: voir Tuttle, 1978).

D'après ces auteurs, ces informations révèlent mieux le "talent" précoce que n'importe quel test, questionnaire ou mesure du comportement

Jacobs (1971: voir Tuttle, 1978), utilisant comme critère un test individuel d'intelligence et comme sujets des enfants de maternelle, compare l'efficacité de l'identification des sujets doués, par les parents, à celle effectuée par les enseignants. Il s'aperçoit que ces derniers ne réussissent à détecter que 9.5% de leurs élèves doués, alors que les parents atteignent un niveau de sélection adéquate de 61%. Il en conclut que non seulement les parents sont plus justes que les enseignants dans leurs choix mais aussi qu'ils se montrent plus conservateurs et ont moins tendance à surestimer les habiletés de leurs enfants.

5.3.9 L'identification par les pairs

Les enfants se conduisent différemment avec d'autres enfants qu'avec des adultes. Leur jugement, orienté par d'autres valeurs, d'autres points de vue, d'autres priorités, diffère aussi de celui des adultes. L'avis des pairs, combiné à d'autres moyens d'identification, permet ainsi d'obtenir une peinture plus complète de la personnalité de l'enfant doué (Ziv, 1977).

Selon cet auteur, la technique la plus adéquate à cet égard serait celle du "Devines qui?". Par exemple, devinez qui dans la classe:

. invente des jeux nouveaux et intéressants;

. prend des décisions suivies par la plupart des autres enfants;

. est appelé à juger des conflits;

. est souvent consulté par les autres enfants;

. aide les autres dans leurs travaux, etc.

Cette technique permet aussi à l'enfant de se nommer lui-même, s'il le pense à propos. Il semble qu'à un certain âge, les enfants soient de très bons juges de leurs propres comportements et capacités. Il semble, par ailleurs, que les pairs possèdent autant d'habileté que l'enseignant, dans l'identification des individus doués (Grazin, 1969: voir Ziv, 1977).

5.4 Procédures préconisées

Différents principes président au choix des moyens d'identification de l'élève doué. Les auteurs s'accordent cependant à reconnaître que celle-ci devrait s'effectuer tôt, afin d'éviter que l'élève ne se désintéresse de l'école et des matières scolaires ou ne prenne de mauvaises habitudes de travail.

Helen Woodliffe (1977) suggère de considérer d'abord:

. les besoins particuliers des élèves;

. le nombre d'élèves que l'on veut desservir;

. les objectifs du programme envisagé.

Gallagher (1975), Tuttle (1978) et Stanley (1980) soulignent l'importance d'effectuer l'identification en fonction d'un type de programmes en particulier, puisque n'importe quel élève doué ne s'ajustera pas à n'importe quel type de programmes. Si, par exemple, on désire permettre à un élève d'accélérer en mathématiques, il faudra tenir compte de facteurs autres que sa performance en cette matière ou que ses résultats à des tests d'intelligence. Son âge, son degré de motivation, son habileté à raisonner mathématiquement, son niveau de vocabulaire et son degré de compréhension en lecture s'avèrent aussi des éléments à considérer.

Selon Seashore (1963), directeur d'un groupe de recherche sur l'identification de l'enfant doué, il faudrait garder séparées la recherche d'élèves intellectuellement doués et celle d'élèves doués en d'autres domaines.

Dans la recherche des premiers, Stanley (1980) condamne l'emphase trop grande accordée à la mesure du quotient intellectuel. Tout comme Seashore (1963), cet auteur préconise plutôt l'emploi d'une méthode vérifiant des capacités multiples, tel le Differential Aptitude Tests (DAT), mesurant huit aptitudes différentes de l'élève.

Pour la détection des seconds, Khatena (1977) ainsi que Davis et Rimm (1977) croient que les inventaires biographiques constituent de bons instruments. A la suite de Wallack (1976), Renzulli (1980) pense que les productions créatrices actuelles constitueraient de bons prédicteurs de succès futurs en ce domaine.

Jackson et Robinson (1977; voir Tuttle 1978) suggèrent de fournir, aux enfants d'âge pré-scolaire plus spécialement, plusieurs occasions de démontrer leurs habiletés intellectuelles et créatrices. Puis, plutôt que d'établir une moyenne des résultats obtenus (procédure fréquente), de considérer, pour l'admission à un programme particulier, la meilleure performance de l'enfant à un item particulier.

Pfleger (1977) propose aussi que le dépistage se poursuive sur une longue période de temps et inclut au moins certaines techniques individualisées, afin de tenir compte de l'environnement culturel et expérientiel de l'individu. Ces précautions s'avèrent particulièrement importantes dans le cas de sujets "désavantagés" (enfants doués de culture différente ou de milieu défavorisé, doués à faible performance académique, filles douées). Durant la Première Conférence Nationale sur l'Enfant Doué Désavantagé (Fitzgerald et al., 1975) plusieurs autorités en ce domaine suggéraient de s'appuyer, pour la sélection de ces enfants, sur des rapports anecdotiques, des informations biographiques, des indices de créativité, sur l'observation du comportement "in vivo", ainsi que sur une modification des tests standardisés en fonction des sujets désavantagés. Pfleger (1977) pense, en outre, qu'on devrait évaluer la performance d'un individu en se basant non seulement sur l'effort exigé de lui mais sur des réalisations choisies par le sujet lui-même.

Plusieurs auteurs pensent qu'une combinaison de différentes approches serait la méthode la plus efficace de sélection des élèves doués et talentueux (Tuttle, 1978). Renzulli et Smith (1977) ont comparé une procédure traditionnelle d'identification, comprenant des tests de groupe et des tests individuels d'intelligence, avec une approche par étude de cas tenant compte des résultats à des tests d'aptitudes et de performance, de l'évaluation personnelle de l'élève, de celle de ses parents et enseignants ainsi que de ses réalisations antérieures. Cette méthode, tout en s'avérant moins coûteuse que l'approche traditionnelle, à la fois en temps et en argent, se révèle aussi supérieure, particulièrement pour détecter les élèves doués issus de groupes minoritaires.

Tuttle (1978) propose de considérer l'identification comme un processus en deux étapes. La première étape consisterait à sélectionner les élèves aux moyens de tests de groupe, de références des enseignants (entraînés à reconnaître les sujets doués), de recommandations par les parents ou les pairs et de toute autre information jugée pertinente en fonction du programme envisagé. Par la suite, se basant sur le meilleur effort de l'étudiant, un comité de sélection choisirait un nombre restreint d'élèves pour une identification plus individualisée, tout en accordant une attention particulière aux élèves désavantagés. On fournirait alors à ces individus diverses occasions de démontrer une habileté exceptionnelle dans les domaines se rapportant au nouveau programme. Enfin, le comité de sélection devrait tenter d'inclure dans le programme tous les individus pouvant y exceller; un indice de potentiel plutôt qu'une mesure d'accomplissement devrait servir de base d'admission à ce programme.

6. Objections aux programmes scolaires destinés aux élèves doués ou talentueux.

Aussi bien en Israël qu'au Canada, aux Etats-Unis ou en Angleterre, les mêmes objections semblent s'élever face à l'implantation de programmes scolaires spéciaux pour les élèves doués. Nous ne retiendrons, pour le moment, que deux de ces objections et traiterons d'une troisième (à savoir la possibilité que les élèves doués placés dans des programmes spéciaux présentent des problèmes émotifs et sociaux), lors de l'analyse du regroupement des élèves doués en classes homogènes, puisque cette objection y fait directement référence.

6.1 Les enfants doués se débrouillent bien de toute façon et nécessitent pas de formule particulière d'éducation

Tempest (1974) répond à cette objection de la façon suivante. Il est vrai, dit-il, que plusieurs élèves doués réussissent bien malgré l'absence de programmes spécifiques, si l'on considère bien réussir comme se classer parmi les quatre à cinq pour cent des élèves fournissant les meilleures performances scolaires. Mais est-ce satisfaisant qu'en enfant de 10 ans, possédant un quotient intellecutel de 140 et pouvant fonctionner à un niveau intellectuel de 14 ans, réussisse bien le travail normalement requis d'un enfant de son âge? S'il considère la tâche trop facile, il peut fort bien s'ennuyer et ne plus vouloir aller à l'école. S'il termine trop rapidement et aisément le travail exigé, il peut prendre des habitudes de paresse ou devenir l'initiateur de toutes sortes d'exploits malfaisants.

Tuttle (1978) souligne ainsi que plusieurs étudiants doués ne réussissent pas à fonctionner à l'intérieur des cadres scolaires et abandonnent l'école. Green trouvait en 1962 que parmi les étudiants doués de l'Etat d'Iowa, 17.6% ne terminaient même pas leur secondaire. Wolfe rapportait en 1964 (voir Zeigler, 1974) que parmi les étudiants les plus habiles intellectuellement (30% supérieur par rapport à la population totale), moins de la moitié des garçons terminaient leur collège, un étudiant sur cinq n'achevait même pas son cours secondaire. Chez les filles, les résultats se montraient encore plus décevants: seulement une sur trois obtenait un diplôme collégial.

En outre, un nombre significatif d'élèves doués, qui demeurent dans le système scolaire et qui devraient produire de très hautes performances ne réussissent que moyennement ou sous la moyenne. Miner, en 1957 (voir Tuttle, 1978), suite à l'examen de la performance de 251 enfants doués, concluait que 54.6% de ces élèves fournissaient un travail intellectuel inférieur à celui dont ils étaient capables.

Ces découvertes ne sont pas surprenantes lorsque l'on considère certaines caractéristiques des individus doués: pensée divergente et critique, requêtes et questions persistantes. Plusieurs de ces traits, non seulement ne sont pas valorisés dans la classe régulière, mais trop souvent sont pénalisés par un enseignant qui les perçoit comme inacceptables. Gallagher et Crowder déclaraient, en 1957, que les élèves doués étaient peu motivés et frustrés par la rigidité et la stérilité intellectuelle de la classe régulière.

Aussi, suite à une revue de la littérature à cet effet, Smythe et Stennett (1973) déclarent-ils que, sans une certaine forme d'expérience éducative spéciale, l'enfant doué dispose de beaucoup moins de chances de réaliser son plein potentiel.

Par contre, alors que les individus doués et talentueux paraissent souffrir dans les classes où aucune formule éducative spéciale ne vient répondre à leurs habiletés particulières, ils semblent mieux réussir dans les classes spéciales. Simpson et Martinson (1961), dans une vaste étude menée à travers tout l'état de la Californie et portant sur 929 élèves doués de la première à la douzième année, trouvèrent que les élèves placés dans des classes spéciales avaient réalisé, non seulement au plan académique, mais personnel et social, des gains significativement plus grands qu'un groupe-contrôle d'élèves doués placés en classe régulière. Ainsi, au plan académique, les élèves doués bénéficiant de classes spéciales avaient progressé de deux ans, alors que ceux de classe régulière n'avaient gagné qu'un an.

Bref, l'élève doué peut maintenir une croissance moyenne lorsque gardé en classe régulière, mais il ne réalisera probablement pas son plein potentiel à moins que des formules spéciales ne l'y incitent.

6.2 Il est anti-démocratique de procurer des programmes spéciaux à quelques privilégiés

Selon une étude précédemment mentionnée, Simpson et Martinson découvraient en 1961, qu'en moyenne, la performance des enfants doués de maternelle égale, en lecture et en mathématiques, celle de l'enfant moyen de deuxième année. Les enfants doués de quatrième et cinquième année se révèlent supérieurs à l'enfant moyen de septième année, dans toutes les matières. Dans une batterie de tests couvrant six domaines différents, les trois quarts des étudiants doués de huitième année donnent un rendement égal ou supérieur à celui de l'étudiant moyen de douzième année.

Au fur et à mesure que les jeunes doués vieillissent, la différence entre eux et l'étudiant moyen s'élargit et devient plus notable. Poursuivant cette même étude avec des étudiants plus âgés, Simpson et Martinson constatent que les étudiants doués finissant leur secondaire, obtiennent en sciences sociales, humanités et sciences naturelles, un résultat moyen dépassant celui des gradués de collège.

Gallagher (1975) compare cette situation à celle d'un athlète, capable de sauter sept pieds de haut, à qui l'on demanderait de s'exercer seulement à deux ou trois pieds...

Déjà, en 1942, Leta Hollingworth, une chercheuse américaine bien connue, avait affirmé: "Dans la situation scolaire habituelle, les enfants de niveau élémentaire, possédant un quotient intellectuel de 140 et plus, perdent la moitié de leur temps. Ceux de 170 et plus, perdent pratiquement tout leur temps" (p. 299: voir Tempest, 1974, p.8).

Une égalité de chances pour tous ne signifie pas une identité de traitement pour chacun. Si l'on procure à l'élève lent, un programme qui le force à se dépasser intellectuellement et que l'on donne à l'élève brillant le même programme qui l'ennuie, ces deux élèves ne jouissent pas de possibilités égales.

De Craecker exprimait, en 1951, l'opinion de tous les auteurs consultés, en affirmant: "Lorsque des mesures spéciales en faveur des doués font défaut, ceux-ci demeurent les enfants les plus négligés par l'école et sont aussi, par rapport à leurs ressources intellectuelles, les plus retardés" (p.105).

Fournir des programmes spéciaux aux élèves doués ne serait pas leur ajouter des privilèges, mais étendre les considérations individuelles aux élèves capables aussi bien qu'aux autres dans la classe. Tant que l'on ne rencontrera pas les besoins individuels de l'enfant doué, celui-ci peut être considéré comme un enfant handicapé. Aussi n'est-il pas rare de le voir classifié, en Amérique, avec les enfants handicapés, sous le terme général "d'enfant exceptionnel" (Tempest, 1974).

6.3 Les valeurs de la société et leur impact sur la programmation scolaire

Qu'un système scolaire local décide de changer le contenu de ses programmes, ses méthodes pédagogiques ou son environnement d'apprentissage dépendra en grande partie des systèmes de valeurs soutenus par les groupes prédominants influençant de telles politiques. Faute de reconnaître cette réalité, ceux qui persistent à croire que de telles décisions sont prises uniquement, ou même de façon prédominante, sur la base de la recherche ou de l'expérience en éducation, se condamnent à ne jamais vraiment saisir la situation (Gallagher, 1975). Une anecdote racontée par cet auteur servira à illustrer ce point.

Monsieur Palcuzzi, principal de l'école élémentaire Jefferson, se fatigua un jour d'entendre les objections soulevées face aux programmes scolaires spéciaux destinés aux jeunes doués. Il décida alors d'agrémenter une paisible réunion parents-professeurs avec sa proposition pour les enfants doués. Les éléments du programme Palcuzzi étaient les suivants:

. les enfants devraient être groupés par habileté;

. une partie des heures de cours devraient être consacrée à un enseignement spécial;

. les élèves talentueux devraient bénéficier de temps pour partager leur talent avec des enfants d'autres écoles dans la région ou même d'autres écoles à travers l'Etat (l'école assumerait les frais de transport);

. un enfant devrait pouvoir progresser selon ses talents et non suivant son âge;

. ces enfants devraient pouvoir bénéficier de professeurs spéciaux, spécialement formés et largement rétribués.

Tel qu'attendu, le programme Palcuzzi souleva un barrage de critiques: "Que faisait-on du jeune qui ne pourrait s'intégrer dans ce groupe particulier; son "ego" n'en souffrirait-il pas? Comment justifier les coûts additionnels exigés par le transport de ce groupe spécial d'une école à l'autre? Ne serait-il pas dommageable pour l'enfant de le mettre en contact avec d'autres, beaucoup plus matures que lui? Les autres enseignants ne se plaindraient-ils pas du fait que l'instructeur de ce groupe soit mieux payé qu'eux?

Après avoir écouté ces objections durant une quinzaine de minutes Monsieur Palcuzzi lâcha sa bombe. Il déclara n'avoir pas décrit un nouveau programme destiné aux élèves intellectuellement doués, mais un programme que le système scolaire supportait avec enthousiasme depuis nombre d'années, le programme destiné aux joueurs de ballon-panier doués.

Monsieur Palcuzzi profita du silence suivant cette déclaration, pour reprendre chacun des points de son programme et faire voir comment ils s'appliquaient à ces doués privilégiés et combien les réticences soulevées à leur endroit avaient rapidement été balayées.

Le soir même, le comité parents-professeurs décidait à l'unanimité d'appuyer l'implantation d'un programme spécial pour les élèves doués.

7. Programmes scolaires destinés aux élèves doués ou talentueux

7.1 Façons de pourvoir aux besoins des élèves doués

Il existe, dans le système scolaire actuel, deux façons de pourvoir aux besoins des élèves doués. La première consiste à rendre l'instruction, à l'intérieur des structures existantes, aussi efficace que possible, par exemple en reconnaissant le talent ou en planifiant l'individualisation de l'enseignement. La seconde consiste à imaginer et à opérer de nouveaux modes ou structures à l'intérieur desquels procurer l'instruction (Gallagher, 1975).

Ces nouveaux modes ou structures veulent habituellement répondre aux problèmes suivants: 1° la vaste étendue de possibilités de ces enfants, 2° les limites de l'enseignant en terme de transmission de contenu et de méthodes spéciales d'enseignement (Gallagher, 1975).

7.2 Changements proposés

Parlant de nouveaux modes de structures, cet auteur fait référence à trois changements précis: modification du contenu d'enseignement, transformation de la méthode de présentation et changement de l'environnement de l'apprentissage lui-même.

La modification du contenu veut répondre à la complexité plus grande et aux niveaux d'abstraction plus élevés que peuvent envisager les jeunes doués. Quant à la méthode de présentation, elle doit s'adapter à la façon de penser de l'enfant doué et lui permettre de développer un style d'apprentissage qui lui servira dans ses études et sa vie future. Le changement de l'environnement d'apprentissage peut s'exprimer par des classes ouvertes, de locaux-ressource, des clubs para-scolaires, ou par le passage de l'élève à un degré supérieur (Gallagher, 1975).

Pour la majorité des auteurs consultés, la transformation de la méthode pédagogique s'avère d'une importance capitale.

Plusieurs auteurs (Cranston School Commitee, 1971; Freehill et Hauck, 1972; House et al. 1971; Renzulli, 1977; Shore, 1979), parlant d'adapter la méthode pédagogique à la façon de penser de l'enfant doué, font référence aux diverses classifications des structures des processus mentaux ou taxinomies telles que celles de Bloom, Taylor, Guilford, Hilda Taba et Hugues (Service de l'organisation de l'enseignement, 1974).

Pour ces auteurs, l'enseignement de l'enfant doué devrait viser à développer les processus de pensée les plus élevés soit, selon la taxinomie de Bloom: la synthèse et l'évaluation. La philosophie des programmes pour les doués devrait se concentrer sur une information moins formelle et une plus grande participation de l'élève, plutôt que d'augmenter l'emphase mise sur l'acquisition de connaissances et la mémorisation de faits (Gallagher, 1975). Ces programmes se doivent d'être qualitativement, plutôt que quantitativement différents (Crabbe et al., 1978; Freehill et Hauck, 1972; Renzulli, 1976; Shields, 1968; Tempest, 1974).

Les programmes pour élèves doués se différencient donc d'abord des programmes réguliers par le niveau plus élevé des processus d'apprentissage ainsi que des contenus d'enseignement et ensuite, par un curriculum plus flexible reflétant les intérêts de l'élève et ses habiletés spécifiques (Crabbe et al., 1978).

Cependant, quel que soit le changement apporté, il importe de souligner qu'il n'existe pas de "meilleur" schéma éducatif adapté et applicable à tous les élèves doués (Freehill et Hauck, 1972). L'action entreprise dépendra donc de plusieurs variables: les intérêts de l'enfant, ceux de l'école, le matériel et l'argent disponibles, la philosophie de l'éducation, etc.

Pour plusieurs auteurs, de tels changements ne s'avèrent cependant nécessaires qu'en l'absence d'enseignement individualisé. "La solution réelle, écrit Gold en 1965, à l'éducation des enfants doués, aussi bien qu'à celle des enfants d'habileté intellectuelle modérée ou faible, est l'individualisation du contenu, des matériaux et des méthodes" (p.5). Renzulli (1976) souligne pour sa part que cette individualisation de l'enseignement, considérée comme la panacée universelle, demeure un leurre si elle ne consiste qu'en une individualisation du rythme d'apprentissage sans s'assortir, comme le demande Gold, d'une individualisation du contenu et des méthodes d'enseignement.

Les programmes spéciaux pour élèves doués ou talentueux constituent une tentative d'individualiser l'enseignement.

7.3 Modèle suggéré

Suite à une enquête nationale, menée aux Etats-Unis, sur les programmes éducatifs destinés aux élèves doués ou talentueux, Gourley et al. (1975) établissaient une liste de caractéristiques des programmes efficaces:

- des objectifs clairement fixés;
- de la formation en cours d'emploi;
- un ou plusieurs enseignants affectés uniquement à l'enseignement aux élèves doués;
- une relation constante entre les moyens d'identification, les procédures utilisées et les buts du programme;
- la sélection d'élèves d'habileté supérieure;
- un développement séquentiel des habiletés;
- une planification et une évaluation annuelles;
- et finalement des différences qualitatives entre les programmes pour les élèves doués et ceux des autres élèves.

Selon Crabbe et al., (1978), Seashore (1963), Little (1971), Johnson (1976), la mise en oeuvre de ces programmes devrait aussi débuter par une sensibilisation, non seulement du personnel scolaire, mais aussi des membres de la communauté environnante, aux caractéristiques et besoins de l'enfant doué.

La planification de programmes scolaires pour ces enfants devrait, en outre, impliquer (tout au long de la vie de ces programmes), toutes les personnes affectées par leur réalisation (enseignants, élèves, administrateurs, superviseurs, etc.). La recherche démontre, en effet, que lorsque les participants à une entreprise sont impliqués dans les décisions la concernant, ils se montrent à la fois plus satisfaits et plus productifs (Johnson, 1976).

Quant à la nécessité de procéder à l'évaluation de ces programmes, elle se fonde sur plusieurs raisons: déterminer l'efficacité de ces programmes, en découvrir certains effets non-prévus, justifier des requêtes de fonds, prévoir certaines améliorations (pour n'en citer que quelques-unes). Comme Reynolds (1966) l'indique: le but de l'évaluation en éducation consiste simplement à contribuer à l'amélioration de l'instruction.

7.4 Coût des programmes

Les dépenses entraînées par la mise sur pied de programmes scolaires spéciaux pour les élèves doués n'ont jamais été considérées comme très élevées, particulièrement si on les compare aux coûts d'autres programmes spéciaux. Une enquête menée par Rossmiller, Hale et Frohreich en 1970 (voir Gallagher, 1975) indique que des programmes spéciaux pour les élèves doués coûtent moins de $100. de plus que la dépense moyenne par enfant. Il semble, par ailleurs, évident (comme l'indique l'anecdote de Monsieur Palcuzzi) que lorsque l'on considère certains programmes comme importants, on trouve l'argent nécessaire pour les financer.

Quant aux dépenses relatives à l'accélération, Stanley (1976) considère que celle-ci, loin d'être coûteuse, sauve du temps et de l'argent au système scolaire et permet finalement de créer des revenus supplémentaires. L'étudiant qui demeure dans le système scolaire moins longtemps coûte, en effet, moins cher à l'Etat et devient, en outre, plus rapidement un payeur de taxes (Shore, 1979).

Plus que de l'argent, les programmes spéciaux pour les élèves doués requièrent une vision particulière de ces enfants et le désir de travailler avec eux.

7.5 Types de programmes

Pour Crabbe et al. (1978) "tous les programmes pour doués ont pour but d'enrichir, c'est-à-dire de procurer à l'enfant doué des expériences qui remplaceront, compléteront ou étendront l'apprentissage au-delà du curriculum standard prévu pour l'enfant moyen" (p.18).

Selon ces auteur, il existe trois façons de procurer cet enrichissement: le regroupement, l'accélération verticale ou horizontale et le counselling. Le regroupement fait appel à certains aménagements d'horaires et de locaux afin de permettre aux élèves doués ou talentueux de travailler avec leurs pairs en capacité. L'accélération verticale indique une progression plus rapide de l'élève à travers le curriculum établi. L'accélération horizontale favorise des expériences d'apprentissage dans une plus vaste étendue de sujets que ne le permet le curriculum régulier, ou encore, une étude plus en profondeur de certaines matières au programme. Le counselling réfère à des expériences permettant une meilleure compréhension de soi-même et des autres, ainsi qu' une exploration des choix de carrières ou de professions.

Ne seront considérées à l'intérieur de ce rapport que l'accélération horizontale, appelée plus fréquemment "enrichissement", l'accélération verticale ou accélération proprement dite et le regroupement des élèves doués en classe spéciales.

7.6 Mesures adoptées

Au cours du dernier quart de siècle, deux tendances majeures ont influencé les programmes scolaires pour les élèves doués: 1° L'explosion des connaissances dans le domaine des sciences, soulignant les limites des contenus scolaires, 2° la nouvelle emphase mise sur la créativité, ouvrant la porte à une pensée active plutôt qu'à une simple régurgitation de faits, de principes ou d'autres conclusions pré-déterminées. Aussi, alors qu'au début du siècle la réponse aux besoins des élèves doués consistait surtout en accélération, depuis quelques années cette réponse prit surtout la forme d'enrichissement (Gallagher, 1975).

8. Formules d'enrichissement

Les activités d'enrichissement sont, bien sûr, aussi vieilles que le domaine de l'éducation lui-même et il n'existe pratiquement aucune limite aux diverses possibilités d'offrir à l'élève de telles expériences. Celles-ci peuvent s'inscrire dans la classe régulière, dans un local spécial ou à la bibliothèque, dans la communauté, dans un collège ou laboratoire avoisinant, sous la forme de projets de recherches individuels ou en groupes, de cours d'été, cours d'appoint, clubs d'intérêts spéciaux, cours par correspondance ou télévisés, tutorat, etc. (Crabbe et al. 1978; Nolte, 1976; Renzulli, 1976; Tuttle, 1978).

Selon Kough (1960: voir Gallagher, 1975) cependant, pour que l'enrichissement à l'intérieur de la classe régulière constitue une réalité plutôt qu'une illusion: 1° l'enseignant doit avoir identifié les élèves doués de sa classe, 2° il doit pouvoir décrire les modifications apportées au programme en fonction de ces élèves, 3° ce programme doit bénéficier d'un superviseur aidant éventuellement l'enseignant dans la sélection des élèves, soutenant sa motivation et l'alimentant en idées et matériaux.

8.1 La "triade" de Renzulli

Pour Renzulli (1976), "les intérêts de l'élève devraient constituer la pierre angulaire de toute activité d'enrichissement" (p.316). Cette approche garantit la motivation de l'élève mais implique aussi la nécessité de lui offrir plusieurs options, dont celle de laisser tomber un projet si ses intérêts changent.

Cet auteur a développé à cet égard, une séquence d'activités d'enrichissement, appelée "triade" et composée d'expériences de type I, II et III, commençant avec le groupe d'élèves régulier et se terminant avec un petit groupe de sujets doués (Renzulli, 1976, 1977).

L'enrichissement de type I se compose d'activités générales d'exploration. Ces activités mettent les élèves en contact avec différents sujets susceptibles de les intéresser et leur permettant d'identifier ceux qu'ils aimeraient approfondir ensuite. Ces activités facilitent aussi à l'enseignant le choix de différentes sortes d'enrichissement de type II.

Ce deuxième type d'enrichissement consiste en une série de jeux et d'exercices favorisant le développement des habiletés cognitives et affectives des élèves, afin de les rendre aptes à manipuler le contenu de façon plus efficace. La taxinomie des objectifs éducatifs de Bloom ou Krathwohl et le modèle de la structure de l'intellect de Guilford (voir: Renzulli, 1977), forment des systèmes possiblement valables d'organisation d'activités d'enrichissement de type II. Les activités de ce type doivent être soigneusement choisies afin de présenter une suite logique aux intérêts de l'élève. Ces expériences permettent, en outre, de relier les activités de type I aux activités de type III.

Ce dernier type d'activités consiste en investigations, seul ou en petits groupes, de "vrais" problèmes. Ce type d'activités devrait favoriser l'utilisation de méthodes de recherche éprouvées, afin de permettre aux élèves de devenir des "chercheurs émérites" dans le domaine particulier qu'ils choisiront de découvrir. Le rôle du professeur consiste alors à assister les élèves dans: 1° l'identification et la circonscription de problèmes à solutionner; 2° l'acquisition de ressources méthodologiques et d'habiletés d'investigation; 3° la découverte de débouchés pour les produits.

Les activités de type I et II sont valables pour tous les élèves, y compris les doués, puisqu'elles élargissent leurs intérêts et développent leurs moyens de penser et de sentir. Elles s'avèrent donc nécessaires dans n'importe lequel programme d'enrichissement. Elles présentent, par ailleurs, un "input" nécessaire et un support logique à la forme d'enrichissement no. III, qui se révèle la seule appropriée aux doués puisqu'elle suppose la capacité de poursuivre des intérêts en profondeur, de généraliser et de fournir, dans un domaine donné, un travail d'expert. Selon Renzulli (1976), la moitié du temps que passent les élèves doués dans des programmes d'enrichissement devrait être consacrée à ce dernier type d'activités.

8.2 Dichotomie enrichissement-accélération

Stanley (1976) distingue, quant à lui, quatre formes d'enrichissement:

1o du travail supplémentaire: plus de travail pour l'élève doué que pour l'élève moyen, mais de même niveau

2o de l'enrichissement académique inapproprié: étude d'un sujet spécifique non conforme à l'intérêt et aux besoins académiques particuliers de l'élève et qui ne lui permet pas d'améliorer sa situation dans ce sujet;

3o de l'enrichissement culturel: n'étant pas non plus approprié aux besoins académiques spécifiques de l'élève doué, mais plus valable puisqu'il rencontre les besoins de tous les élèves en termes de connaissance et d'approfondissement de certains sujets habituellement négligés par l'école;

4o de l'enrichissement approprié: consistant à fournir à l'élève doué du matériel de niveau plus avancé, ou de même niveau, mais traité selon une approche plus avancée.

Selon Stanley, plus l'enrichissement est pertinent et approprié, plus il appelle l'accélération dans un sujet donné ou à un niveau supérieur. Sinon, cet enrichissement ne fait que repousser l'ennui pour quelque temps et assure, éventuellement, sa réapparition sous une forme plus sévère. "Pour des jeunes très précoces, l'accélération me semble de beaucoup préférable à la plupart des types d'enrichissement" (Stanley, 1976, p.66). Cette constatation semble s'appliquer particulièrement aux mathématiques et aux sciences s'y rapportant, telles que la physique ou l'informatique, puisqu'elles s'avèrent "très structurées et séquentielles dans la complexité de leurs concepts" (Renzulli, 1976, p. 316).

Se basant sur une revue de littérature, faite par Daurio en 1979 et comparant les procédures controversées d'accélération et d'enrichissement, Stanley affirme que "pas une seule étude substantielle n'a démontré que l'accélération de jeunes talentueux intellectuellement fut dommageable" (1980, p.9). En outre, toujours selon Daurio, à peu près aucune procédure d'enrichissement ne s'est révélée aussi efficace que l'accélération.

Depuis une douzaine d'années, se poursuit à l'Université Johns Hopkins de Baltimore, une expérience d'accélération de jeunes très précoces et habiles en raisonnement mathématique, appelée Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY). La conclusion que tirent Daurio et d'autres participants à cette expérience est la suivante: "une accélération bien conduite tend à être enrichissante et un enrichissement approprié est délibérément accélérateur" (Stanley, 1980, p.9). Aussi semble-t-il indiqué, pour cet auteur, de ne pas établir

de constraste entre l'accélération et l'enrichissement, comme si ces deux procédures s'excluaient mutuellement. C'est aussi l'avis de Tempest qui déclare: "La distinction entre l'accélération et l'enrichissement peut sembler simple à première vue mais, en pratique, l'adoption d'une procédure plutôt que de l'autre s'avère très souvent impossible"(1974, p.18).

L'accélération ne doit toutefois pas être considérée comme un substitut à d'autres types d'action nécessaire, mais comme un supplément à cette action (Gallagher, 1975). "Un enfant à qui l'on permet d'accélérer n'est probablement que partiellement servi par cette procédure. Si la qualité de ses processus intellectuels est différente, alors la qualité de son expérience d'apprentissage requiert aussi de l'enrichissement" (Shore, 1979, p.81). Sinon, selon l'expression de Renzulli: "tous marchent au son du même tambour, mais à un rythme plus rapide" (1976, p.316). En somme, les termes d'accélération et d'enrichissement peuvent constituer d'utiles descripteurs mais peut-être devrait-on cesser de les considérer comme des "types de programmes". Plutôt que de chercher l'enfant capable de s'ajuster à tel type de programme, pourquoi ne pas tâcher, comme le suggère Shore (1979), de voir comment un programme pourrait convenir à tel type d'enfants doués?

9. Formules d'accélération

Il existe différentes façons de progresser plus rapidement à travers le système scolaire. Accélérer ne signifie pas nécessairement sauter de classe. Et même si, malgré les désavantages bien connus de cette dernière méthode, elle ne cause apparamment pas de tort à l'enfant (Robeck, 1968a) Gallagher (1975) la considère quand même comme l'une des façons les moins souhaitables de permettre à l'enfant doué d'accélérer.

Parmi les autres procédures, mentionnons:

. l'admission hâtive en première année;

. le progrès continu: travail en petits groupes pouvant changer selon le niveau et les capacités de chacun;

. le placement individuel: enrichissement en deuxième année par exemple, suivi de cours d'été permettant à l'élève de passer directement en quatrième année;

. les cours de niveau plus avancé: recherches supervisées, travail spécial dans la classe, cours par correspondance, etc. permettant, par exemple, à un étudiant de niveau secondaire de se faire créditer des cours de niveau collégial;

. les niveaux combinés, cours accélérés, la graduation précoce de l'élémentaire au secondaire, etc. (Robeck,1968a; Stanley, 1976).

9.1 Résumé de la recherche

Suite à une revue de la recherche portant sur différents programmes et différents types d'accélération, Hildred Robeck (1968a) tire les conclusions suivantes:

. la plupart des élèves, ayant accéléré, réussissent mieux à l'école et au collège que ceux, de capacité intellectuelle comparable, qui n'ont pas bénéficié d'accélération;

. la plupart des élèves, ayant accéléré, démontrent un ajustement social, bonheur marital, acceptation par les pairs et intérêts professionnels, comparables ou supérieurs aux groupes non-accélérés;

. la plupart des chercheurs impliqués dans l'évaluation de sujets accélérés ou de programmes d'accélération favorisent cet arrangement administratif comme l'une des procédures essentielles pour les élèves doués;

. Habituellement, on ne recommande pas plus de deux ans d'accélération avant le collège;

. Une forme d'accélération privilégiée serait le placement individuel d'élèves de la 2e à la 4e année (une session d'été remplaçant la 3e année);

. Les quelques élèves démontrant des réactions négatives à l'accélération s'avèrent plutôt des garçons. Ils présentent alors un certain désavantage dans les activités d'éducation physique, une écriture moins lisible ou un niveau d'acceptation moins élevé de la part des pairs;

. Plus de graçons ayant accéléré cependant, complètent l'université et entrent dans des professions (pp.14-15).

En ce qui concerne l'admission hâtive d'enfants d'âge préscolaire, Reynolds, Birch et Tuseth concluaient en 1962, suite à une revue de la recherche à cet égard:

> l'admission hâtive d'enfants mentalement précoces est à leur avantage lorsqu'elle ne précède pas de plus d'un an leur entrée régulière à l'école et que, par ailleurs, ces enfants montrent une maturité générale suffisante. Il y a peu de domaines en éducation sur lesquels la recherche permette de se prononcer de façon aussi claire et aussi universellement favorable à une solution particulière (p.17: voir Gallagher, 1975, p.288).

Ellis, étudiant en 1968 (voir Woodliffe, 1977) une population de 3,350 étudiants du Toronto métropolitain, démontre que, comparativement aux sujets n'ayant pas accéléré, les individus ayant bénéficié d'accélération, <u>à quelque niveau que ce soit</u>:

. obtiennent de meilleurs résultats scolaires;

. participent en plus grand nombre à des activités d'enrichissement;

. choisissent plus d'options aux niveaux secondaire et collégial;

. se méritent plus de bourses universitaires;

. peuvent débuter plus tôt des études universitaires.

Par ailleurs, "l'avantage de sauver une année scolaire, ou plus, ne semble pas dilué par l'apparition de difficultés sociales ou émotives" affirme Gallagher (1966, p.100), suite à une revue de la recherche à cet effet. De même, Stanley (1976), étudiant depuis plus de six ans le développement émotif et social de jeunes ayant accéléré de différentes façons, conclut: "si cette accélération est désirée par l'enfant, elle s'avère bonne pour lui " (p. 74).

Selon cet auteur, des mesures de personnalité montrent qu'émotivement, les enfants doués ressemblent plus à des jeunes brillants, de plusieurs années leurs ainés, qu'à des enfants de leur âge. Il existe, évidemment, une importante variabilité mais, "en moyenne, ces enfants s'apparient mieux socialement et émotivement avec des élèves capables, plus âgés. Aussi, tout comme leurs pairs intellectuels ne sont pas leurs pairs au plan de l'âge, leurs pairs sociaux et émotifs ne le sont pas non plus" (p.74).

9.2 Conditions préalables

Ce ne sont cependant pas tous les enfants doués qui ont besoin ou qui peuvent bénéficier d'accélération (Gallagher, 1975). Stanley (1976) indique qu' "une combinaison de grande capacité personnelle et un vif désir d'accélérer guarantissent virtuellement le succès" (p. 71). Il suggère, par ailleurs (1973), que l'on considère des inventaires d'aptitudes, de performance, de personnalité et d'intérêts.

Les critères d'admission du California Project Talent étaient les suivants (Robeck, 1968a):

. se situer dans le premier 5% de la population en capacité intellectuelle;

. présenter un dossier scolaire de B ou plus;

. démontrer un équilibre social et émotif normal ou supérieur;

. posséder un poids, une santé et des caractéristiques physiques générales, de qualité moyenne ou supérieure.

Sur les 522 sujets ayant accéléré de différentes façons à l'intérieur de ce projet, seulement 9 élèves (qu'on avait d'ailleurs hésité à accepter dans de tels programmes), présentèrent de sérieuses difficultés suite à leur accélération.

Ellis (1968: voir Woodliffe, 1977) insiste aussi sur l'évaluation des conditions familiales des élèves sujets à l'accélération. Une étude menée à Scarborough (Woodliffe, 1977) indique, en effet, parmi les facteurs de succès les plus significatifs:

. les aspirations parentales;

. les modèles de carrières empruntées par les frères et soeurs;

. les aspirations de l'élève et son concept de soi;

. un milieu socio-économique élevé (dans lequel éventuellement moins de mères travaillent).

Selon cette étude:

. une mauvaise sélection serait cause du manque de succès dans l'accélération;

. le quotient intellectuel parait le meilleur prédicteur de la performance future.

Cependant, pour qu'un programme d'accélération fonctionne, il faut plus qu'une bonne connaissance des besoins, intérêts et capacités de l'enfant. Il faut aussi une organisation administrative adéquate et une sympathie pour ce type d'action (Gallagher, 1975). En effet, bien que "l'accélération dans un sujet donné ou à un niveau supérieur présente une longue histoire de résultats heureux" (Stanley, 1980, p.9), des oppositions, à la fois de la part des enseignants et des parents, font que seulement la moitié des programmes d'accélération implantés dans un système scolaire se poursuivent. Ces programmes s'attirent, de plus, de sérieuses critiques de la part de la communauté dans laquelle on les initie (Gallagher, 1975).

Selon cet auteur, il ne faut pas rechercher les raisons de ces profondes oppositions dans les résultats d'études d'évaluation, se révélant toutes très favorables, mais dans certaines raisons émotives ou anxiétés cachées, à la fois chez les parents et chez les enseignants. Aussi, bien que l'on prône que l'élève puisse progresser à son propre rythme, face à la possibilité de permettre à des jeunes doués d'accélérer on se retrouve en pleine contradiction. Même si toutes les évidences se prononcent en faveur de l'accélération, personne ne l'applique.

10. Classes spéciales

Lorsqu'on choisit certains élèves en fonction de critères spécifiques présidant à l'établissement d'un programme scolaire particulier, on regroupe de façon homogène. Les classes ainsi formées prennent le nom de classes homogènes, enrichies, avancées, choisies, pilotes ou séparées.

Il existe différentes façons de regrouper les élèves, parmi lesquelles Mildred Robeck (1968) souligne les suivantes:

1° les cours spéciaux: d'une heure ou plus durant la semaine;

2° les classes sectionnées: regroupement des élèves en enrichis, réguliers, ou allégés;

3° le regroupement par intérêts spéciaux: combinés au programme ou à l'extérieur du programme;

4° les classes combinées ou à progrès continu: travail en petits groupes selon le niveau et la capacité;

5° les cours supplémentaires: en langues étrangères, par exemple, en surplus au programme régulier;

6° les cours d'été: pour des matières d'intérêt spécial ou pour accélérer.

Par ces diverses sortes de regroupement, on entend généralement répondre de façon plus adéquate aux besoins particuliers des élèves. Pourtant, ce type de programmes soulève à la fois des oppositions et des appuis.

Les opposants à ce type de programmes déclarent: ils sont anti-démocratiques puisqu'ils favorisent une minorité; les élèves doués développeront dans ces programmes des "ego infatués"; ces élèves seront privés de certaines activités para-scolaires; leur potentiel de leadership ne pourra s'exercer; l'élève moyen sera privé de la stimulation apportée par l'élève doué; plusieurs d'entre eux ne seront pas identifiés au cours de la sélection; l'emphase académique produira de basses performances à l'école; le coût de ces programmes est trop élevé (Woodliffe, 1977).

Ceux qui favorisent ce type de programmes répliquent: on rencontre plus facilement les besoins de l'enfant doué à l'intérieur d'un groupe d'élèves d'habileté similaire; il s'avère difficile dans un groupe hétérogène de s'adapter au rythme d'apprentissage plus rapide de ces enfants; ceux-ci doivent pouvoir communiquer et discuter leurs idées avec d'autres élèves, d'habiletés et d'intérêts semblables; le fait de communiquer et d'avoir à fonctionner avec ces "autres semblables" les empêche de devenir vaniteux; l'enfant doué aime approfondir les sujets qui l'intéressent et peut difficilement y parvenir à l'intérieur d'un groupe hétérogène. Selon Helen Woodliffe (1977), une administration adéquate pourrait venir à bout des autres objections.

10.1 Avantages de regouper en classes spéciales

Selon les découvertes des consultants en recherche du California Project Talent (Robeck, 1968 b), les avantages de regrouper les élèves doués en classes spéciales semblent augmenter à mesure que grandit l'écart entre les aptitudes de l'élève et les capacités moyennes de la classe.

Cet auteur souligne, par ailleurs, que les cours d'été présentent de nombreux avantages puisqu'ils permettent:

. d'inclure dans le programme des notions de niveau plus avancé;

. de bénéficier d'un personnel enseignant très choisi;

. de disposer d'un horaire flexible;

. d'utiliser des personnes-ressource et des professeurs invités;

. de jouir d'une liberté relative par rapport au programme régulier;

. de pratiquer des méthodes pédagogiques spécialisées.

Cependant Goldberg, Passow, Justman et Mage, après avoir étudié durant deux ans, 86 classes d'élèves de cinquième année, regroupés selon différents modèles, concluent que si l'on ne fait que regrouper par habileté, sans changer le programme et les méthodes d'enseignement, le regroupement n'entraîne aucun changement substantiel.

> Le fait de regrouper par habileté n'est pas une condition suffisante pour assurer une meilleure performance académique, à quelque niveau d'habileté que ce soit. Au mieux, cette procédure procure un cadre de travail à l'intérieur duquel il est possible de mieux planifier et exécuter une activité d'apprentissage accrue (Goldberg, 1965, p.41: voir Gallagher, 1975, p. 292.)

En 1964, Borg (voir Gallagher 1975) avait mené une étude semblable, aboutissant aux mêmes conclusions. Mildred Robeck (1968 b) résume une revue de la recherche, portant sur les classes spéciales pour jeunes intellectuellement doués de niveau élémentaire.

10.2 Résumé de la recherche

- Les classes spéciales pour élèves doués apportent des gains académiques supérieurs lorsque les programmes sont adaptés au rythme d'apprentissage des élèves et à leur niveau de rendement.

- Le fait de regrouper les élèves par habileté, sans établir de curriculum particulier, ne semble pas influencer leur rendement académique de façon significative; les résultats de recherches à cet égard divergent et s'avèrent généralement non- concluants.

- Les enquêtes menées auprès de parents, enseignants et élèves impliqués dans des classes spéciales, montrent une attitude généralement favorable à la continuation de ces programmes, que le regroupement se fasse à temps partiel ou à plein temps.

- Des mesures sociométriques et d'autres types de mesure de maturité sociale, n'ont montré aucun changement de statut auprès des pairs, chez la pupart des groupes d'enfants doués ayant participé à ces programmes, sauf chez les participants aux classes du samedi, réalisant des gains significatifs en ce domaine.

- L'amélioration de la performance scolaire augmente avec le temps passé dans un programme spécial; la classe spéciale à plein temps démontre des gains supérieurs à tout autre type de regroupement.

- Il existe très peu de données concernant la valeur du regroupement par habileté sur le développement émotif et social des enfants doués. Il n'existe, par ailleurs, aucune donnée supportant l'assertion que la participation à une classe régulière améliore l'image de soi de l'élève doué ou que la présence d'enfants doués dans sa classe améliore le rendement académique de l'élève moyen (p.9).

En ce qui concerne le regroupement d'élèves intellectuellement doués de niveau élémentaire, il semble donc que, plus le changement sera notable et définitif, meilleure sera la possibilité d'améliorer leur performance académique.

10.3 Effet des classes spéciales sur le développement émotif et social de l'enfant

Reste cependant à connaître le bienfait de ces programmes sur le développement émotif et social de l'enfant.

Sumption comparait en 1941 (voir Daurio, 1979) des étudiants doués issus des Regular Work Classes avec des gradués des Major Work Classes de Cleveland (classes spéciales d'enrichissement à l'intention d'élèves intellectuellement supérieurs). Il rapportait des différences significatives en faveur de ces derniers quant à l'exercice du leadership, au sens des responsabilités sociales et à l'amélioration des attitudes individuelles.

De même Barbe (1955), suite à une enquête auprès de gradués du même programme, concluait que la participation à des classes spéciales pour élèves doués avait aidé une majorité d'entre eux à s'adapter à divers groupes.

Dans son rapport de 1972 au Commissaire à l'éducation des Etats-Unis, Ruth Martinson résumait de la façon suivante les résultats d'une grande variété d'études à ce sujet, menées aussi bien en Ohio qu'à New-York, à Los Angeles et en Illinois:

> Les participants à ces programmes n'ont pas développé de problèmes sociaux ou de personnalité, ne sont pas devenus vaniteux et n'ont pas souffert de problèmes de santé à cause des pressions subies; les participants à ces programmes ont plutôt démontré une amélioration, non seulement au plan académique, mais personnel et social (p.102).

Bien qu'un grand nombre d'études attestent les divers mérites des programmes spéciaux pour les élèves doués, il demeure intéressant pour l'enseignant de connaître la réaction de l'élève lui-même, vis-à-vis de ces programmes.

Hymes et Bullock (1975), Renzulli et Gabble (1976), Gatty (1976), Feldhusen (1977), ont indiqué une amélioration de l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'école, suite à l'implantation de divers types de programmes spéciaux. Il semble cependant y avoir peu de tentatives systématiques pour détecter les attitudes des élèves envers le fait d'être identifié comme élève doué et placé dans un programme spécial.

10.4 Attitude de l'élève face à son placement dans une classe spéciale

Barbara Ford rapporte en 1978, une étude faite avec un échantillon de 500 enfants de la fin du premier cycle de l'élémentaire qui recevaient un enseignement spécial durant un minimum de quatre heures et demie par semaine, mais n'étaient pas enrôlés dans des classes spéciales à plein temps. Les programmes offerts aux élèves présentaient différentes variations du curriculum et touchaient 30 écoles de district dans l'état du Connecticut. Le modèle d'organisation-type consistait en un local-ressource où, à temps partiel, les élèves bénéficiaient d'une programmation individualisée et très flexible.

Les conclusions de cette recherche sont les suivantes:

1) la plupart des élèves doués et talentueux sont conscients de leur identification comme tels et savent pourquoi on les place dans des programmes spéciaux;

2) la plupart apprécient leur inclusion dans de tels programmes, en autant qu'elle ne suscite pas de conflits avec leurs professeurs réguliers ou qu'elle ne soulève pas l'antagonisme de leurs pairs. Ces deux possibilités semblent d'ailleurs se réaliser très peu fréquemment;

3) la plupart des élèves doués et talentueux signalent une attitude indifférente de la part de leur famille, amis et professeurs au sujet de leur travail dans des programmes spéciaux;

4) famille, amis et professeurs demeurent neutres vis-à-vis des programmes spéciaux aussi longtemps que:

a) ces programmes n'ajoutent pas de pressions indues sur l'enfant (famille);

b) leur participation à ces programmes n'entraîne pas de comportements dédaigneux (amis);

c) leur participation à ces programmes ne dérange pas le travail régulier en classe (professeur) (pp. 496-497).

Selon Barbara Ford (1978), les élèves doués et talentueux fournissent une réponse extrêmement positive à une programmation spéciale et sont capables d'en affronter les changements inhérents (en termes de schédule, de charge de travail, etc.) avec relativement peu de frustrations. Cet auteur conclut donc:

> Il est malheureux que les programmes spéciaux soient encore considérés comme des "surplus", acceptables en autant qu'ils n'interrompent pas le cours normal des choses. Si nous acceptons la prémisse que les jeunes doués et talentueux possèdent des caractéristiques et des besoins uniques, requérant des programmes qualitativement différents, nous devons devenir plus flexibles dans nos réponses vis-à-vis de ces programmes et de ce qu'ils exigent de la part de l'enfant. Cependant, des changements d'attitude aussi profonds ne pourront survenir que lorsque les prescriptions d'éducation individualisée deviendront la norme et lorsqu'on ne s'attendra pas à ce que tous les enfants répondent exactement aux mêmes exigences, dans le même laps de temps (p.497).

11. Cas particuliers

De nos jours, la mise sur pied d'un programme scolaire complet pour les élèves doués doit inclure une planification pour certains groupes "atypiques" de ces enfants, tels les doués à faible performance académique, ceux de cultures différentes ou de milieux défavorisés ainsi que les surdoués.

11.1 Les doués à basse performance académique

Les résultats de recherches au sujet des premiers suggèrent que ces jeunes présentent des problèmes de motivation, de troubles de comportement et de mésadaptation socio-affective, assez semblables à ceux des autres enfants produisant peu, quel que soit leur niveau d'habileté (Schauer, 1976; Gallagher, 1975).

Le système scolaire opère généralement sur la base de "crises". Or, peu de doués à basse performance pertubent suffisamment le climat scolaire pour que, de façon générale, on juge nécessaire de remédier rapidement à leurs difficultés. Pourtant, l'implantation de programmes scolaires pour ces enfants ne nécessite pas l'embauche de personnel disposant de nouveaux talents ou de nouvelles habiletés. Il s'agit simplement dans leur cas, d'utiliser les capacités du personnel existant comme, par exemple, celles de spécialistes en diagnostic ou en enseignement correctif qui, connaissant les besoins de l'enfant doué en termes de contenu et de méthodes pédagogiques, pourraient supporter le professeur régulier dans son action . Pour Gallagher (1975), le team-teaching constituerait une solution adéquate aux problèmes de ces enfants.

11.2 Les doués désavantagés

Il existe différents programmes prévus à l'intention des doués "désavantagés". Ces programmes s'appuient sur les caractéristiques particulières, reconnues à ces enfants et présentent tous certains points en commun. Ils insistent d'abord sur la nécessité de permettre à ces élèves de développer les habiletés académiques de base puisque très souvent leur milieu n'aura pas favorisé l'acquisition de tels pré-requis. Ces programmes mettent ensuite une grande emphase sur "le concret, le pratique, le familier", en tentant d'utiliser l'environnement immédiat de l'élève et ses propres buts comme parties inhérentes au

au programme. Même si ces suggestions peuvent s'appliquer avec bonheur à toute planification de programmes pour élèves doués et talentueux, elles deviennent vitales dans le cas des enfants issus de cultures différentes ou de milieux défavorisés (Tuttle, 1978).

11.3 Les surdoués

En ce qui concerne les pratiques éducatives devant s'adresser à l'enfant surdoué, De Haan et Havighurst (1961) suggèrent de:

. procurer à cet enfant du travail scolaire de niveau plus avancé, tout en le laissant avec des compagnons âgés de pas plus de deux ans que lui;

. promouvoir une relation étroite avec les parents;

. considérer la performance physique et sociale de l'enfant par rapport à celle de son groupe d'âge. S'il s'avère en retard sur ces plans, l'aider à mieux accomplir ces tâches et ne pas l'encourager à compenser par une meilleure performance intellectuelle;

. ne pas réprimer son développement intellectuel au profit d'un meilleur ajustement social;

. demeurer très flexible et être prêt à tenter différentes approches;

. reconnaître, à l'adolescence, son problème d'identité.

Le tutorat constituerait, pour Gallagher (1975), la réponse aux besoins particuliers de ces enfants très spéciaux.

12. Formation des maîtres

12.1 Nécessité d'une formation spéciale

Si l'on cherchait à savoir qui a peur de l'enfant doué il est probable qu'on découvrirait qu'à peu près tout le monde le craint. Selon Gallagher (1965), en effet, le niveau élevé de pensée critique et créatrice se développant souvent très tôt chez ces enfants ajouté à la crainte qu'il ne dépasse bientôt leur propre bagage de connaissances constituent souvent un choc et une menace pour ses éducateurs.

Sellin et Smidchens analysaient en 1976, les réponses de 116 enseignants (inscrits à un programme de maîtrise en éducation), à un questionnaire concernant leur désir de supporter des services spéciaux pour les élèves doués ainsi que leur désir d'enseigner à ces élèves. Ces deux chercheurs concluaient que, malgré les caractéristiques avantageuses perçues chez ces enfants, leurs enseignants ne les considéraient pas nécessairement de façon plus positive. Ces enseignants accordaient, en outre, une priorité relativement faible aux services à offrir aux élèves doués. Les auteurs de cette étude soulignent donc le besoin d'une formation particulière des enseignants de ces élèves, aussi bien que le besoin de services consultatifs pour les enseignants de classe régulière.

Ces conclusions semblent renforcées par des expériences négatives de regroupement d'élèves doués (Sellin et Smidchens, 1976). Elles rejoignent d'ailleurs, les résultats d'une enquête menée en 1968 par Renzulli, auprès d'experts en éducation. Ces experts considèrent la sélection des enseignants et leur formation particulière à enseigner aux éleves doués comme l'un des trois éléments les plus importants des programmes destinés à ces élèves. Pour Ruth Martinson (1972) et Anne Crabbe (1978), la formation spéciale de l'enseignant représente la clef du succès de ces programmes.

Lors d'une récente enquête, 239 experts en éducation des enfants doués allaient plus loin. Ils recommandaient fortement une préparation spéciale, non seulement des enseignants de ces élèves mais aussi des administrateurs scolaires et du personnel auxiliaire tel que psychologues, conseillers, etc. Cette préparation spéciale comprenait la poursuite d'études professionnelles et de fréquents contacts avec d'autres enseignants d'élèves doués. Ce groupe d'experts recommandait donc l'octroi de budgets à la formation des maîtres, la mise sur pied de centres universitaires de formation et la formation en cours d'emploi du personnel professionnel (Gallagher, 1975).

Un vaste programme, implanté en Illinois et décrit par House (1972) comme unique, non seulement dans sa conception mais dans ses modes d'évaluation, illustre une application avant la lettre, de ces recommandations. Cette expérience incluait entre autres, un programme de formation des maîtres ainsi que la possibilité de recourir à des personnes-ressources, utilisées à la fois comme coordonnateurs de programmes et comme consultants aux différentes étapes de sa réalisation. En plus des ateliers de travail durant l'été, le programme de formation des maîtres permettait la formation en cours d'emploi de même que diverses possibilités de recyclage.

L'évaluation de cette vaste expérience révéla que la formation en cours d'emploi, de même que les sessions intensives d'été, s'avéraient les éléments les plus valables de ce programme. A l'intérieur de ces sessions d'été les enseignants, de même que les administrateurs scolaires, pouvaient s'exercer à de nouvelles pratiques éducatives (à la fois en termes de contenu et de méthodes) et les évaluer ensuite par l'utilisation de rubans vidéo. On constata, en outre, que les enseignants se montraient plus enclins à perpétuer à l'école les pratiques innovatrices apprises durant l'été lorsqu'ils venaient en plus grand nombre, d'une même école, pour assister à ces cours.

Selon Gallagher (1975), aux Etats-Unis, les sessions intensives d'été, permettant le recyclage des enseignants dans certaines matières (physique, mathématiques, économie), se sont invariablement démontrées positiver en diminuant les craintes de l'enseignant face à l'élève doué.

12.2 Formules alternatives

Cependant, face à l'impossibilité de procurer un entraînement ou un recyclage à tout le personnel enseignant affecté à l'éducation des élèves doués, face à l'impossibilité même de former des enseignants aptes à répondre à tous les besoins de jeunes très talentueux dans plusieurs domaines, existent certaines formules alternatives.

Stanley (1980) suggère ainsi que soient formés des coordonnateurs spéciaux, sortes de conseillers en éducation à la recherche de moyens et de ressources aptes à répondre aux besoins particuliers de chaque étudiant doué.

Gallagher (1975) parle de team-teaching, de classes ouvertes, de cours avancés crédités par la suite, d'études indépendantes éventuellement supervisées par certaines compétences locales ou par des professeurs d'université.

Il ajoute:

. l'introduction d'experts responsables de classes du samedi;

. l'utilisation de professeurs-substituts, de conférenciers-invités, de professeurs-ressources itinérants (ressource aussi bien pour les enseignants que pour les élèves);

. l'utilisation d'un "mentor" (artiste, homme de science, homme d'affaires) issu de la communauté environnante et acceptant d'initier un petit groupe de jeunes à sa science;

. le tutorat, où l'enfant quitte l'école deux à trois après-midi par semaine et est supervisé dans une matière qui l'intéresse par un spécialiste de la communauté;

. l'enseignement à l'élève de techniques de recherche, de solution de problèmes et de créativité, afin qu'il devienne plus indépendant de l'enseignant et puisse répondre par lui-même à certains de ses besoins;

. la mise à la disposition de l'élève d'une bibliothèque bien garnie;

. des séquences d'apprentissage programmé.

Karnes, Teska et Hodgins (1970: voir Gallagher, 1975) rapportent une expérience d'entraînement de personnel para-professionnel (sans aucune formation préalable) à travailler avec des professeurs spécialisés auprès d'enfants doués de niveau pré-scolaire.

Une expérience semblable se poursuit au B.E.P.G.M. (Bureau des écoles protestantes du grand Montréal), à l'école Roslyn, où, sur l'heure du dîner, les parents prennent la relève d'enseignants spécialisés auprès d'enfants de niveau primaire bénéficiant d'un programme spécial d'enrichissement (Association du Québec pour les parents d'enfants doués, 1980).

Zacharias, initie en 1966 (voir Gallagher, 1975), un programme intitulé Learning by teaching, dans lequel il utilise des étudiants du secondaire pour enseigner les sciences à l'élémentaire. Ce programme, attentivement supervisé, permet à l'étudiant d'évaluer son expérience avec un professeur expérimenté.

Ryder (1972) décrit, quant à lui, un programme innovateur tenté à San Francisco où, avec la collaboration de divers organismes municipaux, des élèves doués de cinquième année sont entraînés à devenir des guides pour d'autres élèves dans des expositions d'art ou de sciences naturelles. Ce programme comprend des visites sur le terrain, des études indépendantes et inclut la collaboration des parents.

Comme on peut le constater, seule l'imagination (et les contraintes administratives) imposent des limites aux diverses possibilités d'éducation spéciale pouvant convenir aux élèves doués et talentueux.

13. Analyse de certaines activités réalisées à la C.E.C.M.

13.1 Etape préalable

L'inventaire des activités implantées dans différentes écoles de la C.E.C.M. pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux fait suite à un premier relevé de ces activités, exécuté à l'automne 1979.

Ce relevé s'effectua au moyen d'un questionnaire, adressé aux directeurs et directrices d'écoles, et leur demandant, en résumé, s'ils avaient, depuis 1976, implanté certaines activités spéciales, dans le cadre normal de l'école (question 1) ou en dehors de ce cadre (question 4), afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves doués et particulièrement talentueux. L'appendice B présente ce questionnaire en détail.

Ce questionnaire était précédé d'une lettre d'introduction, précisant que seules les personnes "intéressées" devaient répondre à ce questionnaire et spécifiant que les personnes ayant répondu "positivement" (c'est-à-dire ayant indiqué qu'elles avaient effectivement mis sur pied certaines activités spéciales dans leur école) seraient soumises à un second questionnaire, plus élaboré [1].

Parmi les 183 écoles couvrant le territoire de la C.E.C.M., 154 répondirent à ce premier questionnaire. De ce nombre, 39 répondirent positivement aux questions 1 et 4.

Le tableau de présentation des résultats de ce questionnaire distribue les réponses selon les régions (Nord - Sud - Centre - Ouest) établies sur le territoire de la C.E.C.M. Ces réponses s'expriment à la fois en nombre et en pourcentage. Une synthèse, par région, des réponses négatives aux questions 1 et 4, mais avec commentaires, ainsi que des réponses positives, avec explications, suit ce tableau. L'appendice C présente ce tableau de même qu'une synthèse des réponses au premier questionnaire.

---

1. Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (1979). Document inédit.

La page neuf de cette synthèse indique (d'après l'analyse effectuée alors) que sur 6 écoles de la région nord ayant répondu positivement au questionnaire, 4 pourraient faire l'objet d'un sondage plus poussé. De même, à la page 10, 5 écoles de la région centrale sur 8, puis à la page 11, région est, 8 écoles sur 9 et enfin, à la page 12, région ouest, 10 écoles sur 16.

Un total de 27 écoles se qualifiaient donc pour répondre à un deuxième questionnaire. Venaient s'ajouter à ce nombre quelques autres écoles dont les directeurs s'étaient reconnus intéressés par cette recherche; ceux-ci avaient déjà instauré certaines activités spécifiques dans leurs établissements, pour diverses raisons, n'avaient pu répondre au premier questionnaire.

En somme, 37 écoles, présentant une ou plusieurs activités, devaient servir à constituer l'inventaire des activités offertes aux élèves doués et talentueux du territoire de la C.E.C.M.

13.2 Techniques utilisées

Cet inventaire se fit au moyen d'un questionnaire, appliqué sous forme d'entrevues auprès des directeurs ou directrices d'écoles concernées ou encore auprès du responsable de l'activité réalisée.

L'appendice D présente le deuxième questionnaire. Il comprend quatre sections répondant chacune à un objectif général:

. identifier l'origine du ces activités (Section 1);

. préciser le développement de ces activités (Section 2);

. déterminer les sommes d'argent investies dans la réalisation de ces activités (Section 3);

. évaluer les résultats obtenus par la réalisation de ces activités (Section 4).

Quatre conseillers pédagogiques, représentent chacune des régions de la C.E.C.M., étaient responsables de l'application du questionnaire dans leur région respective. Cependant, divers contretemps (grèves, activités prioritaires, vacances, etc.) empêchèrent certains d'entre eux de rencontrer tous les responsables d'activités prévus.

13.3 Présentation des résultats

Finalement, les représentants de 28 écoles, réalisant 38 activités différentes, furent approchés. Ne furent cependant retenues pour analyse détaillée que 34 de ces activités, offertes par 12 écoles primaires ainsi que 12 écoles secondaires.

Un questionnaire de la région ouest fut rejeté parce qu'il ne présentait pas une activité s'adressant à des élèves doués ou talentueux. Un autre, de la région nord, soumettait un projet d'accélération plutôt qu'une activité. Et enfin, deux autres activités, l'une offerte dans la région nord et l'autre à l'est, impliquaient le fonctionnement intégral d'une école. Ces trois dernières activités, bien qu'intéressantes, ne se prêtaient malheureusement pas à une analyse du questionnaire, tel que conçu.

Parmi les activités retenues pour analyse, 14 sont offertes dans 7 écoles de la région nord, 9 sont issues de 7 écoles de la région ouest, 8 proviennent du même nombre d'écoles de la région centre et 2 (auxquelles s'ajoute une activité régionale) représentent 2 écoles de l'est.

13.3.1 Section 1 du questionnaire

Selon l'inventaire effectué, les activités offertes aux élèves doués ou talentueux de la C.E.C.M. touchent 15 sujets ou domaines différents:

- neuf de ces activités (dont huit s'adressent au niveau secondaire) concernent les sciences abstraites (mathématique, informatique, astronomie, astronautique, etc.);
- quatre (dont trois au niveau secondaire) s'intéressent à l'éducation physique;
- et quatre (dont trois au primaire) consistent en accélération.

Suivent les activités d'art plastique, activités libres, activités théâtre, jeux éducatifs et recherches à la bibliothèque, au nombre de deux chacune. Puis, une activité dans chacun des domaines suivants: sciences naturelles, bridge et échec, photographie, tutorat d'élèves en difficultés d'apprentissage, projets personnels en construction pour des étudiants du secteur professionnel et classement homogène dans une école secondaire de milieu défavorisé.

En 1976-77, date du début de l'inventaire, 20 de ces activités (dont 16 durent toujours) étaient en marche. En 1977-78, ce nombre passait à 19, puis augmentait à 25 en 1978-79 et enfin à 29 en 1979-80. En moyenne, ces activités durent depuis 2.6 années.

Ces activités résultent habituellement (dans 24 cas) de l'initiative d'un enseignant, à laquelle se joint parfois (5 fois) un directeur ou une directrice d'école. Ceux-ci initient rarement (à 4 occasions seulement) seuls une activité. De même, il arrive très occasionnellement que les élèves (4 fois), les parents (2 fois), certains spécialistes (2 fois) ou un organisme provincial (1 fois) ou municipal (1 fois) servent d'initiateurs, conjoints ou non, à une activité.

Dans la majorité des cas (23), cette initiative tente de répondre à un besoin d'enrichissement de la part des élèves. On cherche aussi, par là, à revaloriser l'élève (7 fois) et à le motiver à l'école (4 fois) (surtout dans les milieux défavorisés), à promouvoir son autonomie ou individualiser l'enseignement (6 fois dans chaque cas, surtout au primaire). Seulement 3 de ces projets veulent répondre à des besoins de créativité et 2 à des désirs de compétition.

Par contre, 22 promoteurs d'activités ne reconnaissent pratiquement aucun besoin au milieu. Les autres veulent soit en combler un besoin d'enrichissement (à 5 occasions), soit rencontrer un besoin de plus grande stimulation de la part d'un milieu défavorisé (3 fois) ou favorisé (2 fois), ou encore répondre à une demande d'un parent ou d'un élève.

La mise en place de la plupart (24) de ces activités n'est précédée d'aucune étude préliminaire. Dans le cas contraire, il s'agit le plus souvent (à 6 occasions) de recherches auprès d'un organisme spécialisé (ministère, université, opération renouveau, etc.) ou encore de rencontres avec des enseignants ayant vécu une expérience similaire (2 fois seulement) ou avec un conseiller pédagogique.

Par contre, l'implantation d'une vaste majorité (25) de ces activités est précédée de consultations. Les enseignants sont alors les personnes les plus fréquemment approchées (dans 16 cas), puis viennent les directeurs ou directrices d'écoles (11 fois) et ensuite les parents (11 fois) et élèves (9 fois). Certains conseillers ou organismes spéciaux sont rarement consultés (à 5 occasions seulement). En moyenne, on consulte au moins une personne avant de procéder à la réalisation d'une activité.

Habituellement (dans 25 cas), au moins deux personnes sont impliquées dans la préparation d'un projet. Il s'agit alors de l'enseignant initiateur du projet (présent à 29 occasions) auquel s'adjoint généralement (dans 23 cas) le directeur ou la directrice de l'école. Fréquemment, des élèves (13 fois) ou parents (11 fois) sont aussi impliqués dans cette préparation, à laquelle collaborent parfois (7 fois) certains spécialistes, organismes spéciaux ou même un ancien étudiant.

L'objectif premier et le plus fréquent de ces activités demeure l'enrichissement (enregistré 22 fois), auquel s'ajoutent une série d'autres objectifs (regroupés sous 17 titres) assez divers. Ces objectifs visent surtout l'individualisation de l'enseignement (7 fois), la promotion du goût de la recherche (6 fois) ou de la créativité (6 fois), le redressement de la motivation scolaire (6 fois) et l'acquisition de l'autonomie (4 fois).

13.3.2 Section 2 du questionnaire

Toutes ces activités s'inscrivent à l'intérieur de l'école, mais certaines (dix) activités sportives, d'astronomie ou d'astronautique se déroulent aussi à l'extérieur ou se poursuivent à la maison (dans le cas d'accélération, par exemple).

Certaines de ces activités (15) se réalisent uniquement durant les heures de classe, d'autres (11) uniquement en dehors des heures de classe et les autres (8) combinent ces deux moments. Les activités se déroulant en dehors des heures de classe surviennent surtout après les cours (13), durant l'heure du dîner (7), en soirée (6) ou durant les périodes libres (4).

Ces activités reviennent d'une à six fois par semaine (trois fois en moyenne) et se poursuivent sur des périodes allant de 30 à 120 minutes, pour une moyenne d'environ 65 minutes allouées à chaque période d'activité. Certaines de ces activités (cinq) ne reviennent qu'au besoin et s'accordent alors au rythme personnel de l'élève.

La plupart du temps (dans 29 cas), quelques critères de sélection président à l'acceptation de l'élève à l'intérieur d'une activité. Ces critères s'intéressent d'abord à la performance scolaire de l'élève (dans 19 cas) puis à son intérêt particulier vis-à-vis de cette activité (14 fois) ainsi qu'à son aptitude à y participer (10 fois). On s'intéresse aussi à sa disponibilité (6 fois) et à son attitude (5 fois). L'application de ces critères s'appuie d'abord sur l'observation de l'enseignant (à 21 occasions) et ensuite sur le dossier scolaire (notes, stanines - 12 fois), auxquels s'adjoignent parfois certains tests spécifiques. A deux occasions seulement, l'admission d'un élève à une activité se base aussi sur une consultation avec les parents.

Les répondants d'une activité sur deux reconnaissent, par la suite, certains motifs leur permettant de retirer à un élève son droit de participer à une activité. Par ordre d'importance, ces motifs s'avèrent les suivants: désintérêt de l'activité (dix fois), attitude néfaste envers le travail ou le groupe (huit fois), indiscipline (sept fois), absence injustifiée (quatre fois), aptitude insuffisante (trois fois), production inadéquate (trois fois), mauvais entretien de l'appareil ou instrument utilisé (deux fois).

Dans la majorité des cas (24), il faut être inscrit à une activité pour pouvoir y participer. Dans la moitié des cas (17), la présence y est obligatoire. La plupart du temps (23 fois), le nombre d'élèves admissibles à ces activités est limité. Elles s'adressent, en moyenne, à 17 élèves mais peuvent, lorsqu'elles impliquent toute une région ou une école en rejoindre un beaucoup plus grand nombre. Ainsi, dix activités comptent plus de 100 élèves et certaines en impliquent jusqu'à 375 et même 500.

Ces activités rejoignent donc plus de 2,535 élèves (trois écoles n'ont pas révélé le nombre d'élèves participant à leurs activités). Il s'avère, par ailleurs, difficile de départager le nombre de filles et de garçons en bénéficiant, puisque les représentants de sept écoles n'ont pas non plus répondu à la question relative à ce départage. D'après les données recueillies, 848 filles comparativement à 995 garçons profiteraient de ces activités. Les filles se recrutent, cependant, en nombre presque deux fois plus grand que les garçons dans les activités relatives aux arts ou dans les activités de service, comme le tutorat. Cette proportion s'inverse en faveur des garçons lorsqu'il s'agit d'activités s'intéressant aux sciences. La présence des filles devient, en outre, presque nulle lorsqu'il s'agit de club de sciences, d'astronomie et d'astronautique, ou même de jeux de bridge ou d'échecs.

Un grand nombre de personnes (319), parmi lesquelles se retrouvent surtout des enseignants (196), parents (54), et directeurs ou directrices d'écoles (30) sont, d'autre part, affectées à la réalisation de ces activités. Au surplus, certains spécialistes (8), anciens étudiants (7), moniteurs (5), stagiaires ou bénévoles (4), s'impliquent aussi dans le développement de certaines activités.

Cependant, faute d'une formulation adéquate ou d'une interprétation juste de la question concernant le temps investi par ces personnes dans la réalisation d'une activité, il s'avère impossible, sur la seule base des données recueillies, de produire des résultats valables à ce sujet.

Habituellement (dans 21 et 23 cas), l'enseignant initiateur du projet et impliqué dans la préparation et le déroulement de l'activité en est aussi l'animateur et le responsable. Quelquefois (12 fois), certains élèves, anciens élèves, parents ou spécialistes servent aussi d'animateurs à ces activités. Une seule fois, un directeur d'école assuma cette charge. Par ailleurs, jamais un parent ou un élève n'est responsable d'une activité, mais parfois un directeur, une directrice d'école (5 fois) ou encore un spécialiste (4 fois) acceptent cette fonction.

13.3.3 Section 3 du questionnaire

Dans 25 cas sur 34,la réalisation de ces activités n'entraîne aucun frais de transport. Les dépenses relatives à cet item surviennent généralement lors de compétitions sportives ou de représentations théâtrales, à l'extérieur. Les coûts occasionnés varient alors de $15.00 à $3,000.00,selon les activités,et de zéro à $4,165.00,selon les régions. Les frais de transport représentent une dépense totale de $7,165.00.

De même,très peu d'activités (3 sur 34) entraînent des déboursés pour la location d'un lieu de rencontre. Dans cette éventualité, cette dépense se rattache à certaines activités sportives ($250.), de théâtre ($30.) ou de musique ($500.), cumulant un total de $780.,alloués à cet item.

La plupart des activités réalisées (20), entraînent cependant des dépenses relatives au matériel utilisé. Son coût varie de $50. à $2,500., selon les activités, et de $7,400. à $11,258.,selon les régions. Ce dernier montant, déclaré par la région est, comprend le coût de location d'un ordinateur servant à une activité d'initiation au langage programmé. Même si les autres régions n'ont pas déclaré de dépenses à cet effet, le coût d'achat de cet ordinateur, au montant de $65,500. n'en est pas moins amorti (comme le précise le répondant au questionnaire concernant l'initiation au langage programmé)au moyen de remboursements annuels,auxquels participent chacune des régions. Hormis cette acquisition,le matériel acheté consiste généralement en instruments de musique, appareils pour activités sportives ou scientifiques, matériel didactique ou audio-visuel. Les frais encourus par ces achats s'élèvent alors à environ $23,000.[1]

Quant aux autres déboursés, très peu fréquents (dans cinq cas seulement), ils totalisent approximativement $1,500., attribués à la réparation d'instruments ($1,000.) ou à la remise de prix ou de récompenses, variant de $20. à $400.

---

1. Il est difficile de produire des chiffres exacts concernant les divers coûts entraînés par la réalisation de ces activités,puisque les données relatives à ces coûts se révèlent souvent insuffisantes ou imprécises.

Dans la majorité des cas (23), les parents n'assument aucun des frais de ces activités. Dans le cas contraire, leur contribution varie de $2. à $1.00., affectés à l'achat de manuels, matériel didactique ou, dans un cas, au paiement de stages d'études ($150. par parent ou par élève).

Dans la plupart des cas (29), les personnes travaillant à la réalisation d'une activité ne sont pas rémunérées. Seuls les moniteurs, entraîneurs ou personnes-ressources reçoivent, en retour de leur participation à une activité, une rétribution spécifique. Cette rémunération varie de $30. à $2,400., selon les activités et selon le nombre d'individus rétribués.

En somme les représentants de dix activités ne déclarent aucune dépense concernant la réalisation de ces activités. Le même nombre de répondants (dix) déclarent des coûts s'échelonnant de $20. à $425. et quatre autres inscrivent des montants allant de $550. à $1,000. L'activité la plus onéreuse coûterait $5,600. et la somme totale requise par la mise en place de ces activités s'élèverait à environ $34,000., représentant (si l'on se rappelle que ces activités rejoignent plus de 2,535 élèves) un coût approximatif d'un peu plus de $13. par année, par élève participant.

Pour faire face à ces coûts, 16 responsables d'activités comptent sur le budget de l'école, 4 sur des campagnes de financement, 3 sur l'opération renouveau, 2 sur des subventions (provinciale et municipale) et les autres sur des dons (1), vente de matériel fabriqué (1) ou fonds prioritaires (1). Les revenus provenant de ces diverses sources s'échelonnent de $50. à $5,600. (une activité peut faire appel à plusieurs sources de financement). Les représentants de 11 activités déclarent cependant ne s'appuyer sur aucune source semblable.

13.3.4 Section 4 du questionnaire

Même si certains responsables d'activités avouent n'avoir pas procédé à l'évaluation formelle des objectifs fixés à leur activité, tous déclarent les avoir atteint, presque complètement. Un seul reconnaît avoir totalement raté un objectif (il s'agit alors de la valorisation des activités scolaires).

Parmi les objectifs les plus fréquents, la promotion du goût de la recherche semble le mieux atteint, alors que le développement de l'autonomie paraît plus difficile à rencontrer.

Bon nombre de responsables d'activités (15) révèlent, par ailleurs, n'avoir enregistré aucun effet secondaire à leur activité. Certains (6) reconnaissent un effet de propagation du goût de l'activité auprès des autres élèves et 6 autres notent une amélioration du comportement personnel et social des élèves impliqués dans une activité. On signale encore certaines répercussions sur la motivation scolaire ou sur le choix de carrière, une amélioration de la relation professeur-élèves, un enrichissement du milieu, une plus grande satisfaction des parents ou une stimulation accrue des enseignants, apportés par la réalisation de diverses activités. Aucun répondant ne souligne d'effets secondaires négatifs, remarqués suite à l'implantation d'une activité.

Aussi, la plupart des responsables de ces activités désirent-ils les poursuivre le plus longtemps possible. Certains (cinq) pourtant, à cause de mise en disponibilité, se déclarent non-assurés de la continuation de leur oeuvre. D'autres (quatre), invoquant la lourdeur de la tâche, un départ ou mise en disponibilité prévoient ne pas poursuivre cette oeuvre.

Presque tous cependant (33 sur 34) proclament leur satisfaction face à la tâche entreprise en répondant positivement à l'éventualité de répéter une telle expérience.

Plusieurs (16) déclarent n'avoir rencontré aucune difficulté dans l'élaboration de leur projet. Les difficultés inhérantes à cette étape se rapportent surtout à la programmation de l'activité (6), au budget (6), ou à l'horaire (6). Le local, la sélection des élèves ou certaines réticences de la part des directions d'écoles soulèvent aussi quelques difficultés.

Le déroulement de l'activité semble poser plus de problèmes. Seulement six répondants disent n'avoir eu aucune peine à ce sujet. Les autres rapportent des difficultés concernant le temps à investir dans l'activité (huit), le recrutement du personnel nécessaire à sa réalisation (six), l'achat, l'entretien ou la réparation du matériel (sept), le budget (trois), la discipline (trois) ou un certain désintérêt de l'élève (trois).

Malgré cela, 22 responsables d'activités disent avoir déjà songé à réaliser d'autres projets semblables (la plupart du temps ces projets forment le prolongement des activités déjà implantées). Le temps à investir dans la réalisation de ces activités s'avère la principale objection (dans huit cas) à la concrétisation de ce désir, puis la nécessité d'effectuer certaines études préliminaires (six fois), le manque de personnes-ressource (quatre fois), les contraintes budgétaires (trois fois), les oppositions venant de directions d'écoles (trois fois) et enfin le manque d'espace (deux fois).

Pourtant, cinq concepteurs d'activités déclarent, vouloir l'an prochain, tenter de réaliser certains de ces projets.

13.4 Interprétation des résultats

Les résultats enregistrés soulignent une concentration des activités dans les domaines relatifs aux sciences abstraites ainsi qu'à certains arts ou sports. Ces activités ne se réalisent cependant que dans certaines écoles de la C.E.C.M. (24 sur un total de 183 écoles primaires et secondaires gérées par cette commission scolaire) et n'atteignent, selon l'inventaire effectué, qu'un nombre restreint d'éleves (2,535 par rapport à une possibilité de 126,436 élèves inscrits à cette commission scolaire).[1] Les réponses fournies au questionnaire indiquent, en outre, un désintérêt de certains sujets d'activités concernant, par exemple, les lettres ou les sciences humaines. De par ces diverses limitations, les activités réalisées ne profitent donc qu'à certains élèves, attirés par un sujet précis, dans une école donnée.

Les activités implantées ont cependant tendance à s'accroître généralement grâce à l'initiative et au labeur d'enseignants (parmi lesquels comptent les spécialistes en diverses matières, orthopédagogues, conseillers pédagogiques, etc.), souvent supportés par leur directrice ou directeur d'école et appuyés par une équipe parfois nombreuse.

---

1. Ces chiffres nous sont fournis par M. Jean-Guy Tremblay, directeur-adjoint, Division de l'organisation, Service aux étudiants.

Les enseignants ont, en effet, impliqué nombre de "bénévoles", dans l'élaboration et la réalisation de leur activité et ont, en outre, compté à toutes les étapes de celle-ci, depuis les consultations préliminaires jusqu'à son déroulement même, sur la collaboration des parents et des élèves (sauf toutefois en ce qui concerne les moyens de sélection et la responsabilité de l'activité, dont ces groupes sont pratiquement absents).

Ces activités s'avèrent cependant bien aléatoires, puisqu'elles dépendent entièrement du dévouement et de la disponibilité des enseignants initiateurs. Aussi, le temps à investir dans l'activité et le recrutement du personnel nécessaire à son fonctionnement figurent-ils au premier plan de leurs préoccupations, auxquelles viennent encore s'ajouter certains soucis budgétaires.

L'initiative de ces enseignants résulte habituellement d'une prise de conscience d'un certain besoin d'enrichissement chez les élèves, non-comblé à l'intérieur des structures scolaires régulières. Par ailleurs, même si les promoteurs d'activités n'identifient pas clairement les besoins du milieu, le grand nombre de consultations effectuées (impliquant notamment les parents et les élèves), indique un souci de mieux connaître ces besoins. La reconnaissance au milieu défavorisé et au secteur primaire de besoins précis, différents de ceux, plus généraux, attribués au milieu favorisé et au secteur secondaire constitue, quant à elle, une tentative implicite de répondre à ces besoins.

L'appréhension de ces divers besoins ne s'appuie cependant sur aucune recherche théorique concernant les caractéristiques et besoins particuliers des enfants doués ou talentueux, puisqu'aucun répondant ne révèle d'études spécifiques à cet égard. Certaines inquiétudes relatives au contenu de l'activité (notées lors de son élaboration), de même que le grand nombre de consultations effectuées avant sa réalisation, pourraient refléter ce manque de connaissances ainsi que le besoin de support dans la conception de l'activité.

Les besoins répertoriés s'avèrent, d'autre part, très généraux, pouvant s'appliquer à tous les élèves et ne concernant pas spécifiquement les doués ou talentueux. Les activités réalisées peuvent donc constituer une

source d'enrichissement pour tous les élèves participants, y compris les doués, mais ne rencontrent pas nécessairement les besoins de complexité plus grande et de processus de pensée plus élevés de ces élèves.

En outre, la prise de conscience par les enseignants, de besoins non-comblés chez les élèves, ne se transforme pas nécessairement en objectifs d'activités puisque, reconnaissant sept fois chez l'élève un besoin de valorisation, on n'assigne que trois fois cet objectif à une activité. De même, le besoin d'autonomie, identifié six fois, ne se transforme que trois fois en objectif. Par contre, le besoin de créativité, relevé trois fois seulement parmi les besoins, se retrouve six fois au rang des objectifs. Le goût de la recherche, pratiquement ignoré au niveau des besoins, devient l'un des objectifs d'activités les plus fréquents. Même si, par ailleurs, personne ne reconnaît un besoin d'accélération à l'élève doué ou talentueux, on applique cette formule dans quatre activités, invoquant alors un besoin d'individualisation de l'enseignement, d'enrichissement ou de motivation scolaire. Il semble donc exister, non seulement un certain décalage entre les besoins perçus chez l'élève ou dans le milieu et les objectifs fixés aux activités, mais aussi une certaine ambiguité dans la définition des termes, permettant difficilement d'évaluer la véritable teneur de ces objectifs.

Le degré d'atteinte même de ces objectifs (lorsque l'on sait qu'il n'est pas fondé sur une évaluation formelle), demeure suspect. Cette atteinte excellente refléterait plutôt la grande satisfaction des enseignants, face à la réalisation d'une activité que tous désirent poursuivre et à laquelle aucun ne reconnaît d'effet secondaire négatif.

L'atteinte de ces objectifs semble pourtant nécessiter la mise en place de plusieurs moyens visant à structurer ou contrôler l'activité (inscriptions, présences, sanctions), parmi lesquels les critères de sélection figurent en première place. Ces critères regardent d'abord la performance scolaire de l'élève puis s'intéressent à sa motivation.

De tels critères identifient des activités s'adressant soit à des élèves produisant bien académiquement, négligeant les autres types de doués ou même ne s'adressant pas nécessairement à des élèves doués (si l'on tient compte de la définition de Renzulli), soit à des élèves motivés et intéressés à l'activité, pas nécessairement doués non plus puisque la motivation, si elle est partie inhérante du talent n'en constitue tout au plus qu'une facette.

Les critères utilisés s'appuient d'ailleurs principalement sur deux moyens de sélection fort contestés lorsqu'il s'agit de l'identification des sujets doués, soit le jugement de l'enseignant (faute de formation préalable à cet effet) et l'examen du dossier scolaire. Certaines activités, (surtout en musique ou en sports) tentent, pourtant à l'aide de moyens spécifiques, de vérifier les aptitudes appropriées à leur activité.

Cependant, en l'absence générale de critères et de moyens de sélection fondés sur les caractéristiques des enfants doués ou talentueux et identifiant spécifiquement de tels enfants, il semblerait plus juste d'affirmer qu'habituellement, ces activités s'adressent aux éleves "capables" et "intéressés", recrutés. Le nombre même d'élèves participant à ces activités (plus de 100 à l'intérieur de dix d'entre elles), tendrait à confirmer cette assertion. La participation faible ou nulle des filles à certaines de ces activités soulignerait encore la nécessité d'appliquer des critères de sélection adéquats, permettant de recruter les élèves doués ou talentueux qui ne s'identifieraient pas d'eux-mêmes.

Quant au déroulement de ces activités, il bénéficie, semble-t-il, de la complicité tacite de l'école qui, sans reconnaître ouvertement qu'elle affecte du personnel, alloue des locaux, accorde du temps, attribue de l'argent à la ségrégation de certains élèves, éventuellement plus doués, afin de leur permettre de s'enrichir intellectuellement ou culturellement, permet quand même que, sous couvert d'activités para-scolaires, cet enrichissement puisse se produire sous son toît.

Le fait que ces activités demeurent marginales et para-scolaires oblige, cependant, souvent l'élève intéressé, à gruger sur ses heures de loisirs ou de repos, pour y participer. Cette obligation contribue à diminuer le nombre d'enfants désireux de profiter de ces activités, le réduisant aux élèves très disponibles et très motivés. Cette marginalité restreint, par ailleurs, l'impact de ces activités sur les élèves doués ou talentueux, en empêchant qu'une véritable connaissance des caractéristiques et besoins de ces enfants, nécessaire à leur sélection adéquate, préside à la réalisation de projets. Elle favorise, en outre, l'identification de ces activités à des "surplus" acceptables en autant qu'ils ne perturbent pas le fonctionnement habituel de l'école.

En somme, certaines activités para-scolaires, destinées à enrichir le programme d'élèves plus doués ou talentueux, existent. Ces activités s'avèrent le fruit de l'initiative, du dévouement et du labeur d'enseignants conscients de certains besoins non-comblés à l'intérieur des structures scolaires régulières. Le système scolaire reconnaît aussi ces besoins puisqu'il tente, à sa manière, d'y répondre.

Certaines des activités réalisées pourraient répondre à certains des besoins de certains élèves doués ou talentueux. Mais, le manque de connaissance de ces besoins, l'absence de moyens de sélection efficace ainsi que d'objectifs définis et d'évaluation adéquate, de même que la concentration de ces activités à certains endroits et dans certains domaines ou matières, restreingnent de beaucoup leurs possibilités.

Ces activités correspondent à un désir des enseignants et s'avèrent source de grande satisfaction pour eux. Elles rencontrent certains besoins des élèves et entraînent aussi probablement beaucoup de satisfaction de leur part, mais répondent-elles vraiment aux attentes des doués ou talentueux?

Conclusion

Ce rapport n'a pas voulu présenter de solutions simples. Il a plutôt voulu offrir une large conception de l'enfant doué, de ses caractéristiques particulières et de ses besoins spécifiques, appelant des programmes éducatifs qualitativement différents.

Une véritable connaissance des caractéristiques et besoins des enfants doués ou talentueux incitera à choisir ces programmes en fonction des besoins des élèves, et non pas l'inverse. Une telle connaissance fondera la participation à ces programmes sur des critères et des moyens de sélection pertinents. Elle favorisera, en outre, la mise en oeuvre de moyens permettant de déceler et d'aider certains doués "atypiques"ou "désavantagés".

Tout comme il existe une grande diversité d'élèves doués ou talentueux, une grande variété de programmes éducatifs s'offre à eux. Chacun possède ses avantages et ses inconvénients. Chacun aussi se révèle apte à répondre à certains des besoins de ces élèves. Même si certaines formules s'attirent l'adhésion de plusieurs, il importe de souligner encore qu'il n'existe pas de"meilleur schéma éducatif"adapté et applicable à tous les élèves doués ou talentueux. L'action entreprise dépendra, en outre des conditions présentes au moment de son implantation.

Quelle que soit cette action, elle devra cependant s'appuyer sur une préparation des enseignants à leur nouvelle tâche. Cette préparation constitue l'un des pré-requis essentiels à la réussite de tels programmes.

A la CECM, certains enseignants démontrent un profond désir et une grande ardeur à répondre aux besoins pressentis chez les élèves doués ou talentueux. Il suffirait, pour répondre à cette bonne volonté, mieux utiliser ces compétences et ce dévouement, de les armer des moyens nécessaires à l'efficacité de leur action.

De tels moyens impliquent:

- la reconnaissance du besoin de programmes différenciés s'adressant aux élèves doués et talentueux (une telle reconnaissance consisterait peut-être à déloger les activités actuellement destinées à ces élèves de leur cantonnement "para-scolaire" et à leur attribuer un véritable rôle dans l'école);

- la détermination de la philosophie et des objectifs de ces programmes;

- le choix du ou des types d'élèves que l'on désire desservir à l'intérieur de ces programmes. (Pourquoi de tels programmes ne seraient-ils pas offerts aux élèves provenant de toutes les régions de la CECM? Ainsi un projet d'accélération conçu dans la région Nord pourrait atteindre certains sujets doués de l'Ouest... l'ordinateur de la région Est pourrait servir aux élèves du Centre intéressés par l'informatique...

- la fixation de critères et de moyens de dépistage et d'identification de ces élèves;

- l'affectation de personnel professionnel et de soutien à ces programmes;

- la formation spécifique des enseignants;

- la prévision de moyens de transport et de locaux;

- une programmation d'activités de pensée et d'apprentissage différenciées, s'adressant spécifiquement aux individus doués;

- un support administratif;

- des contacts avec les ressources de la communauté;

. l'octroi de budgets spéciaux;

. la conception du rôle des parents;

. des services consultatifs spéciaux;

. une évaluation de ces programmes;

. une articulation de ces divers moyens assurant la continuité des services offerts.

Les enseignants de la CECM ont tenté, à leur manière, de franchir plusieurs de ces étapes, sans toujours y parvenir, faute de réel support.

Appendice A

Proposition du commissaire Colette Biche

Proposition du commissaire Colette Biche - aide aux enfants doués et particulièrement talentueux

Le Secrétaire général dépose la proposition suivante du commissaire Colette Biche, ainsi qu'un document d'accompagnement concernant l'aide aux enfants doués et particulièrement talentueux.

"CONSIDERANT qu'il est du devoir de la Commission de s'occuper de toutes les clientèles d'élèves de son territoire et de leur donner les services les mieux adaptés à leurs besoins;

"CONSIDERANT que la C.E.C.M. a pris dans ce domaine des initiatives particulièrement heureuses dans les secteurs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de l'aide en milieux socio-économiquement faibles;

"CONSIDERANT que, pour continuer à étendre son action, la C.E.C.M. doit également se préoccuper des besoins particuliers des autres types de clientèle;

"CONSIDERANT que la C.E.C.M. a mené au cours des années des études qui lui permettent de déterminer les sujets et les regroupements d'élèves doués et particulièrement talentueux auprès de qui il y aurait lieu de favoriser le développement de programmes susceptibles de mieux rejoindre leurs diverses capacités;

"CONSIDERANT que parents et éducateurs réclament de plus en plus de l'école des mesures visant à permettre aux élèves doués et particulièrement talentueux de développer au maximum leurs capacités;

"CONSIDERANT que le milieu est prêt, étant donné qu'il existe déjà dans plusieurs écoles des activités de ce genre et qu'il y aurait avantage à coordonner, à structurer et à favoriser le développement de programmes d'action afin de mieux répondre aux besoins des élèves;

"CONSIDERANT que cette clientèle n'a reçu, à ce jour, que peu d'attention et que fort peu de mesures d'ensemble ont été mises en place en ce sens;

"CONSIDERANT que l'un des objectifs prioritaires de la C.E.C.M. est la valorisation et la personnalisation de l'école publique et que la mise en place d'un ensemble de mesures visant le développement optimum des enfants doués et particulièrement talentueux constitue un des moyens par excellence de valoriser nos écoles;

"CONSIDERANT que la C.E.C.M. dispose déjà d'instruments qui pourraient lui permettre d'amorcer rapidement une action en ce domaine et de vérifier le bien-fondé des requêtes qui lui sont adressées;

"Je PROPOSE:

1o d'ACCEPTER le principe d'un effort concerté en vue de répondre le mieux possible aux besoins spécifiques des élèves doués et particulièrement talentueux;

2o de FORMER à cette fin un comité directeur qui sera chargé, entre autres tâches:

a) d'effectuer les études préliminaires à la mise en place de cette opération,

b) d'inventorier les activités qui se font déjà à la Commission,

c) d'élaborer un plan d'action en vue de la réalisation de ce projet,

d) de faire une évaluation des coûts éventuels nécessaires à la mise en application dudit projet;

3o de CONFIER à M. Marcel Saint-Jacques, directeur de la Division des ressources et du développement au Service de l'adaptation, la responsabilité de ce comité en l'invitant à s'adjoindre les membres dont il aura besoin;

4o de VOTER, en vue de l'élaboration du plan d'action, des crédits de $10 000,00 tirés du fonds pour activités prioritaires 1979-1980 (indice 068-000-1-82-994-000) et versés au Service de l'adaptation (indice 400-000-1-86-002-513) afin de défrayer le coût des travaux préliminaires;

5o de PRIER le Service de l'adaptation de soumettre à la Commission un rapport d'orientation sur toute cette question avant la fin septembre 1979."

Cette proposition du commissaire Colette Biche est adoptée à l'unanimité.

Appendice B

Premier questionnaire

Nom de l'école _____ *Région* _____

Adresse de l'école _____ *Tél.:* _____

- QUESTIONNAIRE -

1 - *A votre connaissance a-t-on déjà mis en place ou prévoit-on mettre en place à votre école des activités scolaires spéciales dans le but spécifique de répondre aux besoins des élèves doués et particulièrement talentueux mais dans le cadre normal de l'école*

cocher

☐ *OUI* ☐ *NON*

- *Si vous avez coché la case OUI, veuillez répondre aux questions 2 et 3, si vous avez coché la case NON, veuillez répondre à la question 4.*

2 - *Nommez l'activité scolaire spéciale la plus importante et décrivez brièvement comment elle se déroule ou se déroulera.*

_____

_____

_____

_____

_____

3 - *En quelle(s) année(s) cette activité a-t-elle eu lieu ou pourra avoir lieu?*

cocher

1976-77 ☐

1977-78 ☐

1978-79 ☐

1979-80 ☐

4 - *A votre connaissance a-t-on déjà mis en place ou prévoit-on mettre en place à votre école des activités spéciales dans le but spécifique de répondre aux besoins des élèves doués et particulièrement talentueux et ce en dehors du cadre normal de l'école.*

cocher

☐ *OUI* ☐ *NON*

Si vous avez coché la case OUI, veuillez répondre aux questions 5 et 6 et si vous avez coché la case NON, veuillez répondre à la question 7.

5 - *Nommez l'activité spécifique la plus importante et décrivez brièvement comment elle se déroule ou se déroulera.*

_____

_____

_____

_____

_____

6 - *En quelle(s) année(s) cette activité a-t-elle eu lieu ou pourra avoir lieu?*

	cocher
1976-77	☐
1977-78	☐
1978-79	☐
1979-80	☐

7 - *S'il y a lieu, veuillez nous fournir vos commentaires spontanés sur le sujet ou tout renseignement additionnel que vous jugerez utile.*

_____

_____

_____

_____

_____

N.B.: Vous comprenez certainement que ce premier questionnaire est très limitatif et qu'il n'a pour but que d'établir dans un premier temps l'importance du champ d'exploration. Ceux qui ont répondu affirmativement aux questions 1 ou 4 seront ultérieurement approchés pour une étude plus approfondie de leur action dans ce domaine.

_____

(nom du répondant)

Appendice C

Tableau et synthèse des réponses au premier questionnaire

SERVICES AUX ENFANTS DOUES ET PARTICULIEREMENT TALENTUEUX

QUELQUES DONNEES DU PREMIER SONDAGE AUPRES DES DIRECTIONS DES ECOLES DE LA C.E.C.M.

Décembre 1979.

Marcel St-Jacques

On nous a retourné 154 questionnaires auxquels on a répondu

Distribution selon les réponses et régions								
Régions	Non aux questions 1 et 4, sans commentaires		Non aux questions 1 et 4 avec commentaires		Oui à la question 1 ou 4		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Nord	21		16		6		43	
		13.7%		10.4%		3.9%		27.9%
Centre	13		12		8		33	
		8.4%		7.8%		5.2%		21.4%
Est	13		16		9		38	
		8.4%		10.4%		5.8%		24.7%
Ouest	8		16		16		40	
		5.2%		10.4%		10.4%		26%
Totaux	55		60		39		154	
		35.7%		39%		25.3%		100%

SYNTHESES PAR REGION

Réponses non aux questions 1 et 4 mais commentaires

Région Nord

CONTENU	N. D'ECOLES
- Nous sommes favorables à cette initiative, il est temps qu'on s'occupe de ces enfants	5
(dans le même sens mais avec des nuances)	
- oui pour de l'enrichissement et non pour de l'accélération	1
- on devrait leur fournir demi-temps académique et demi-temps créativité	1
- une telle initiative valoriserait l'école - ça demande plus de personnel	2
- ce questionnaire nous amène à y réfléchir sérieusement	1
- oui on doit s'en occuper, mais regroupés dans une seule école	1
- Nous nous en occupons via le professeur de musique	2
- Avant toute chose, en existe-t-il? Qui choisir et comment?	1
- On fait disparaître les voies et on veut revenir à des activités spéciales, à des groupes spéciaux. On ne comprend pas.	1
- On ne doit pas servir ces enfants à part il faut plutôt développer chez eux la tolérance et l'humilité.	1
Total	16

Région Centre

CONTENU	N. D'ECOLES
- Ces enfants ont été trop longtemps délaissés. Il est temps qu'on s'en occupe.	4
(dans le même sens mais avec quelques nuances)	
- voir ce qui se fait ailleurs et l'adapter	2
- il ne faut pas aider quelques uns en particulier mais tous les enfants par l'organisation d'activités	1
- Ils sont déjà servis par l'école Le Plateau et Les Petits Chanteurs du Mont-Royal	1
- Les conventions ne nous aident pas	1
- Le nombre restreint d'élèves et de groupes empêche la formation de groupes homogènes	1
- On devrait les servir à l'intérieur des activités régulières. Rien de spécial.	2
Total:	12

Région Est

CONTENU	N. D'ELEVES
- Heureux qu'on y pense (un directeur d'école s'offre même comme collaborateur)	7
(dans le même sens mais avec des nuances)	
- c'est malheureux qu'on ne puisse y répondre actuellement	1
- on pourrait y répondre par le monitoriat	1
- voir ce qui se fait ailleurs	1
- Le perfectionnement des maîtres devrait permettre de trouver des solutions	1
- Les groupes dans des classes plus fortes	1
- C'est le rôle de chaque titulaire de répondre à tous en individualisant certains aspects de l'enseignement	2
- C'est aux parents de s'en occuper car les cas sont rares	1
- (ici on répond non mais on rapporte une expérience passée)	
Il y a eu accélération	
avantage: rythe de l'élève	
inconvénient: horaire, personnel et boycottage par le syndicat.	1
Total:	16

Région Ouest

CONTENU	N. D'ECOLES
- Nous sommes ouverts aux suggestions	3
(même sens avec nuances)	
- Il faut y répondre mais avons besoins de ressources	2
- Oui, mais penser à l'inventaire des ressources, au budget, à la pondération et au perfectionnement	1
- Les doués eux-mêmes choisissent des activités de développement	1
- Nous prenons toutes nos énergies pour le régulier et les élèves en difficultés	5
- Nous sommes pris par les immigrants et aurions besoin d'aide supplémentaire	1
- Ils doivent apprendre à vivre avec les autres. Rien de spécial	1
- Nous en rencontrons très peu	1
- Leur organiser un coin lecture	1
Total:	16

SYNTHESE PAR REGION

Réponses oui aux questions 1 ou 4 et explications

Région Nord (6 écoles)

FORMULES

Pour l'individualisation de l'enseignement nous les atteignons tous.

Sélection des élèves, programme spécial et regroupement pour toutes les matières.

Organisation d'activités spéciales et choix par les élèves: jeunes naturalistes, musique et danse.

Education physique en 6e seulement.

Club des caricaturistes	concours de sélection
Ballet classique	et compétition

Un enfant: cours spéciaux et accélération.

N.B.: Possiblement 4 écoles pourraient faire l'objet d'un sondage plus poussé.

Région Centre (8 écoles)

FORMULES

Pour ce faire, utilisation des périodes d'encadrement.

Organisation de clubs: littérature, mathématiques, échecs et des concours.

Expression dramatique.

Deux activités: équipe d'athlétisme et club d'échecs.

Cours de guitare aux plus doués.

Langage informatique pour sec. V enrichi.

Un élève en accéléré.

On y arrivait par les voies.

N.B.: Possiblement 5 écoles pourraient faire l'objet d'un sondage plus poussé.

Région Est (9 écoles)

FORMULES

Préparation à l'émission génies en herbe.

Projet éveil subventionné par les fonds pour activités prioritaires (à voir).

Coin lecture et titulaire plus professeur en dénombrement flottant pour enrichissement en 1ère et 2e année.

Banque d'activités.

Activités intégrées, sur une base volontaire, pour compléter l'application des notions ou pour permettre l'exploration de pistes nouvelles au rythme des plus rapides: coin du penseur, pythagore, lab. sciences, fiches de bibliothèque, opérateur 4 (mathém.) jeux de lecture, bandes dessinées (création) coin de lecture, textes libres, création de jeux ou de matériel.

Autres activités en prolongeant des cours: macramé, tissage, activités ouvertes, coin écoute.

Flute à bec, lecture, piano et art drmatique.

Coin de lecture et une pensée pour le progrès continu.

Théâtre, génie en herbe, radio-amateur, expo-sciences.

Génie en herbe,
Organisation de programmes plus exigeants
(v. remarques).

N.B.: Possiblement 8 écoles pourraient faire l'objet d'un sondage plus poussé dont 4 nous paraissent offrir un cadre particulièrement intéressant.

Région Ouest (16 écoles)

FORMULES

Lecture, travail de recherche, jeux éducatifs, bricolage, composition, journal de classe.

Essaie poussé à N.D.-de-Grâce.
Sélection par test de créativité de Terrance et observation.

Activités commencées en classe et continuées à l'extérieur.

Méthodologie du travail intellectuel (on attend le programme) (2 écoles).

Préparation à l'émission "génies en herbe".

Club des jeunes mathématiciers.

Projets personnels pour les rapides.

Montage mécanique, concours Chrysler, enrichissement.

Concours d art oratoire et clubs de sciences.

Dans l'école, un centre de ressourcement au service des élèves.

Chorale. Activités supplémentaires dans la classe.

Se servir de la bibliothèque.

Enseignement donné par le professeur de l'O.R. à tous les enfants ayant 75% et plus en français (service disparu actuellement).

Elève qui saute de classe et récupération.

Le professeur de l'O.R. élargit son champ d'intervention et favorise la participation de certains élèves à des concours littéraires. Nouveau projet: la classe-atelier multi-âges qui respecte le rythme et les aptitudes personnels.

N.B.: Possiblement 10 écoles pourraient faire l'objet d'un sondage plus poussé dont 2 nous paraissent offrir un cadre particulièrement intéressant.

Appendice D

Deuxième questionnaire

ECOLE: _____

NOM DE L'ACTIVITE: _____

CODE: _____

QUESTIONNAIRE D'ANALYSE

ACTIVITES POUR ENFANTS DOUES ET PARTICULIEREMENT TALENTUEUX

Division des ressources
et du développement,
Service de l'adaptation,
C.E.C.M.

Mars 1980.

_____
intervieweur

NOM DE L'ECOLE: _____ Région: _____

ADRESSE: _____ Tél.: _____

NOM DU DIRECTEUR OU DE LA DIRECTRICE: _____

Section I

1.01) Nommez l'activité spéciale mise en place pour répondre spécifiquement aux besoins des élèves doués et particulièrement talentueux.

_____

_____

1.02) En quoi consiste cette activité?

_____

_____

_____

_____

_____

1.03) En quelle année scolaire s'est-elle déroulée? Cocher selon les besoins

1976-77	☐	(1.03.01)
1977-78	☐	(1.03.02)
1978-79	☐	(1.03.03)
1979-80	☐	(1.03.04)

1.04) Qui fut l'initiateur de ce projet? Cocher.

. Directeur _____ (1.04.01)

. Enseignant _____ (1.04.02)

. Parent _____ (1.04.03)

. Elève _____ (1.04.04)

. Autres _____ (1.04.05)

précisez: _____

(1.04.06)

1.05 A quels beoins particuliers de ces élèves, s'il y a lieu, vouliez-vous répondre en mettant en place cette activité?

_____

_____

1.06 A quels besoins particuliers du milieu, s'il y a lieu, vouliez-vous répondre en mettant en place cette activité?

_____

_____

1.07 L'implantation de cette activité a-t-elle fait l'objet d'études préliminaires?

oui ☐ non ☐

. Si oui, lesquelles? (1.07.01)

_____

_____

_____

_____

_____

1.08 L'implantation de cette activité fut-elle précédée de consultations?

oui ☐ non ☐

. Si oui, quelles furent les personnes ou groupes approchés? (1.08.01)

individus	groupes
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

1.09) Quelles furent les personnes impliquées dans la préparation de ce projet?

. Directeur	_____ (1.09.01)	. Parent	_____ (1.09.03)
. Enseignant	_____ (1.09.02)	. Elève	_____ (1.09.04)
		. Autre	_____ (1.09.05)
		précisez:	_____ (1.09.06)

1.10) Quel(s) objectif(s) spécifique(s) visiez-vous en instaurant cette activité?

1.10.01 _____

1.10.02 _____

1.10.03 _____

1.10.04 _____

1.10.05 _____

_____

(Même si cette activité n'existe plus, veuillez s'il vous plaît répondre aux questions des sections suivantes, pour le moment où elle s'est déroulée.)

Section 2

2.01) Où cette activité a-t-elle lieu?

_____

_____

2.02) Cette activité se déroule-t-elle durant les heures de classe?

oui ☐ non ☐

. A quel moment précis? (2.02.01)

_____

_____

2.03) A quelle fréquence revient cette activité?

_____

_____

2.04) Quelle est la durée d'une période suivie réservée à cette activité?

_____

_____

2.05) Certains critères président-ils à la sélection des élèves participant à cette activité?

oui ☐ non ☐

Si oui énumérez-les par ordre d'importance. (2.05.01)	Précisez la façon dont s'est faite cette sélection. (2.05.01)
1. _____	_____
_____	_____
2. _____	_____
_____	_____
3. _____	_____
_____	_____
4. _____	_____
_____	_____

2.06) **Faut-il être inscrit à cette activité pour pouvoir y participer?**

oui ☐ non ☐

2.07) **Si tel est le cas, la présence à cette activité est-elle obligatoire?**

oui ☐ non ☐

2.08) **Le nombre d'enfants pouvant bénéficier de cette activité est-il limité?**

oui ☐ non ☐

quel est ce nombre ☐ (2.08.01)

2.09) **Combien d'enfants, en moyenne, y participent de façon régulière?**

nombre de garçons ☐ (2.09.01) **nombre de filles** ☐ (2.09.02)

2.10) **Certains comportements ou attitudes de l'élève peuvent-ils entraîner son retrait de cette activité?**

Lesquels?

2.10.01) _____

_____

2.10.02) _____

_____

2.10.03) _____

_____

2.10.04) _____

_____

2.11) Indiquez le nombre de personnes impliquées dans le déroulement de cette activité?

. Directeur(s) _____ (2.11.01)

. Enseignant(s) _____ (2.11.02)

. Parent(s) _____ (2.11.03)

. Elève(s) _____ (2.11.04)

. Autre(s) _____ (2.11.05)

précisez _____ (2.11.06)

2.12) Combien de temps (par période d'activité) investissent-elles chacune dans cette réalisation? (On peut indiquer, si nécessaire, ce temps par une fraction)

. Directeur _____ (2.12.01)

. Enseignant _____ (2.12.02)

. Parent _____ (2.12.03)

. Elève _____ (2.12.04)

. Autre _____ (2.12.05)

2.13) En dehors de cette activité spécifique, quelle est la fonction régulière de ceux qui en sont les animateurs ou les responsables?

. Animateurs: _____ (2.13.01)

. Responsables: _____ (2.13.02)

Section 3

3.01) Cette activité occasionne-t-elle certains frais de transport?

oui ☐ non ☐

montant annuel: _____

(3.01.01)

3.02) Cette activité exige-t-elle le déboursé de sommes d'argent pour l'utilisation d'un lieu?

oui ☐ non ☐

montant annuel: _____

(3.02.01)

3.03) Cette activité suppose-t-elle le déboursé de sommes d'argent pour l'achat ou la location de matériel spécifique hors norme?

oui ☐ non ☐

montant annuel: _____

(3.03.01)

3.04) La mise en place de cette activité implique-t-elle d'autres déboursés?

Précisez:

	description	montant annuel
3.04.01	_____	_____
	_____	_____
3.04.02	_____	_____
	_____	_____
3.04.03	_____	_____
	_____	_____
3.04.04	_____	_____
	_____	_____

3.05) Le parent ou l'élève doit-il assumer certains frais pour cette activité?

oui ☐ non ☐

montant annuel: _____

(3.05.01)

3.06) Certaines personnes travaillant à la réalisation de cette activité reçoivent-elles une rémunération spécifique pour cette participation?

oui ☐ non ☐

montant annuel: _____

(3.06.01)

De quelle façon se répartit ce montant? (3.06.02)

_____

_____

_____

_____

_____

3.08) Enumérez les différentes sources de financement de cette activité et indiquez leur apport respectif à sa réalisation.

_____

_____

_____

_____

_____

Section 4

4.01) Les objectifs visés par la mise en place de cette activité ont-ils été atteints? (réf.: à la question 1.10, section 1)

	pour (1.10.01)	pour (1.10.02)	pour (1.10.03)	pour (1.10.04)	pour (1.10.05)
. complètement	☐	☐	☐	☐	☐
. partiellement	☐	☐	☐	☐	☐
. aucunement	☐	☐	☐	☐	☐
	(4.01.01)	(4.01.02)	(4.01.03)	(4.01.04)	(4.01.05)

. Expliquez votre réponse : (4.01.06)

pour 4.01 - 1.10.01 _____

_____

_____

pour 4.01 - 1.10.02 _____

_____

_____

pour 4.01 - 1.10.03 _____

_____

_____

pour 4.01 - 1.10.04 _____

_____

_____

pour 4.01 - 1.10.05 _____

_____

_____

4.02) La réalisation de cette activité a-t-elle entraîné certains effets secondaires non prévus?

. Lesquels? Enumérez.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.03) Prévoyez-vous poursuivre cette activité?

oui ☐ non ☐

Si oui, durant combien de temps? (4.03.01) _____

Si non, pourquoi? (4.03.02) _____

_____

_____

4.04) Si c'était à refaire, recommenceriez-vous le même projet?

oui ☐ non ☐

Si non, pourquoi? (4.04.01) _____

_____

_____

4.05) Quelles difficultés particulières avez-vous rencontrées lors de l'élaboration et le déroulement de ce projet?

	élaboration	déroulement
4.05.01	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
4.05.02	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
4.05.03	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
4.05.04	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

4.06) Avez-vous déjà songé à mettre en place d'autres activités semblables?

oui ☐ non ☐

4.07) Si oui, quelles raisons vous ont empêchés de réaliser ces projets?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.08) Songez-vous à mettre en place, pour l'an prochain (1980-81) d'autres activités semblables?

oui ☐ non ☐

Si oui, précisez (4.08.01) _____

_____

_____

Si non, pourquoi? (4.08.02) _____

_____

_____

Section 5

5.01) **Réflexions et commentaires libres du répondant.**

5.02) **Réflexions et commentaires de l'intervieweur.**

Références

ASSOCIATION DU QUEBEC POUR LES PARENTS D'ENFANTS DOUES (L') (1980)

Local happenings. Le bulletin de l'association du Québec pour les parents d'enfants doués.

BARBE, W. (1955)

Evaluation of special classes for gifted children. Exceptional children, 22,60-62

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1971)

Principles, objectives and curricula for programs in the education of mentally gifted minors: Kindergarten through grade Twelve. Sacramento, California State dept. of education.

CHAUVIN, R. (1975)

Les surdoués. Verviers: Nouvelles éditions marabout, 1979.

CHENNELS, P.
GIBON, J.(Ed.)
(1976)

Gifted children looking to their future. London: Latimer and the national association for gifted children.

COCHRANE, E.G. (1979)

Who are the gifted? Entre nous, 3, (No. 1), 2-3

CRABBE, A. et al.
(1978)

Guidelines for developing a program for the gifted and talented. An adaptation of a model provided by James Curry. Lincoln: Nebraska state dept. of education.

CRANSTON SCHOOL COMMITTEE (1971).

Project gifted. R.I.: Cranston school committee.

DAURIO, S.P. (1979)

Educational enrichment versus acceleration: a review of the literature, in W.C. George, S.J. John, J.C. Stanley (Eds.): Educating the gifted: acceleration and enrichment (pp. 13-63). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

DAVIS, G.
RIMM, (1977) Characteristics of creatively gifted children. Gifted child quarterly, 21, 546-551.

DE CRACKER, R. (1951) Les enfants intellectuellement doués. Paris: Presses universitaires de France.

DE HAAN, R.F.
HAVIGHURST, R.J. (1961) Educating gifted children (2e éd. rev.) U.S.A.: The University of Chicago Press.

ERICKSON, D.K.,
MITCHELL, P.B. (1978) The education of gifted and talented: a status report Exceptional children, 45. (No. 1), 12-16.

FELDHUSEN, J. (1977) Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course. Gifted child quarterley, 21, 195-200.

FITZGERALD, E.J. et al. (Ed.) (1975) The first national conference on the disadvantaged gifted. Los Angeles: National/ State leadership training institute on the gifted and talented.

FITZGIBBON, C.
SKAGER, R. (1972) Mentally gifted disadvantaged students: an investigation of methods of identification, including the use of "culture fair" tests, at the eight grade level, final report. Los Angeles: California University.

FORD, B. (1978) Students attitudes toward special programming and identification. Gifted child Quarterly, 22, 489-497.

FREEHILL, M.F.
HAUCK, B.B. (1972) The gifted: case studies. Wm. C. Brown.

GALLAGHER, J.J. (1966) Research summary an gifted child education. Springfield: Office of Superintendant of public instruction.

GALLAGHER, J.J. (1975) — Teaching the gifted children. Boston: Allyn and Bacon.

GALLAGHER, J.J. CROWDER, T. (1957) — The adjustment of gifted children in the regular classroom. Exceptional children, 23 353-363.

GATTY, A. (1976) — The Pennsylvania governor's school for the arts. Gifted child quarterly, 20, 427-432.

GEAR, G. (1976) — Accuracy of teacher judgement in identifying gifted children: a review of the litterature. Gifted child quarterly, 20, 478-489.

GEAR, G. (1978) — Effects of training in teacher's accuracy in identifying gifted children. Gifted child quarterly, 22, 90-98

GETZELS, J.W. JACKSON, P.W. (1962) — Creativity and intelligence: explorations with gifted students. New York: Wiley.

GOLD, M.J. (1965) — Education of the intellectually gifted. Columbus: Merrill.

GOURLEY, T.J. et al. (1975) — Programs for gifted students: a national survey. Pitman: Educational improvement center.

GREEN, D.A. (1962) — A study of talented high school drop-outs. Vocational guidance quarterly, 10, 171-172

HOUSE, E.R. et al. (1971) — The gifted classroom. Urbana: Illinois University.

HOUSE, E.R. KERINS, T. STEELE, J. (1972) — Illinois gifted program evaluation. Urbana: Illinois University.

HYMES, R.
BULLOCK, F.O. (1975)

Alternative school answer to the gifted child's boredom. Gifted child quarterly, 19, 340-345.

INSTITUTE FOR BEHAVIORAL RESEARCH IN CREATIVITY (1974)

The identification of academic, creative and leadership talent from biographical data: final report. Salt Lake City: State department of public instruction, division for exceptional children.

JOHNSON, B. (Ed.) (1976)

New directions for gifted education: brief no. 3. Los Angeles: National State leadership training institute on the gifted and talented.

KATHENA, J. (1976)

Educating the gifted child: Challenge and reponse in the U.S.A. Gifted child quarterly, 20, 76-91.

KATHENA, J. (1977)

The gifted child in the United States and abroad. Gifted child quarterly, 21, 372-387.

LITTLE, A.D. (1971)

Assesment of present United States office of education delivery system to gifted and talented children and youth: report to United States office of education. Washington: Office of education.

LOWRANCE, D.
ANDERSON, H.N. (1977)

Intercorrelation of the Wisc-R and the Renzulli-Hartman scale for determination of gifted placement. Atlanta: Council for exceptional children.

LUECKING, E.M.
SUMPTION, H.R. (1960)

Education of the gifted. New York: Ronald Press.

MARLAND, S.P. (1972)

Education of the gifted and talented. Rapport présenté au congrès des Etats-Unis par le commissaire à l'éducation des Etats-Unis.

MARTINSON, R.A. (1968)

Curriculum enrichment for the gifted in the primary grades. New-Jersey: Prentice-Hall

MARTINSON, R.A. (1972) An analysis of problems and priorities: Advocate survey and statistics sources. Education of the gifted and talented. Rapport présenté au Congrès des Etats-Unis par le commissaire à l'éducation des Etats-Unis.

NOLTE, J. (1976) Nearly everything you've always wanted to know about the gifted and talented. Wawatosa: Council for the gifted and talented.

PALMIERI, P.
SHAKESHAFT, C . (1978) A divine discontent: perspective on gifted women. Gifted child quarterly, 22, 468-477.

PEGNATO, C.V.
BIRCH, J.W. (1966) Locating gifted children in junior high schools - a comparison of methods, in J.L. FRENCH (Ed.): Educating the gifted: a book of readings (pp. 72-81). New-York: Holt, Rinehart et Winston.

PETROVSKI, A.V. (1979) Des surdoués "comme les autres". Courrier de l'Unesco, 32, 32-33.

PLFEGER, L.R. (1977) Research and guidance laboratory practices: identifying and programming gifted and talented students. Madison: University of Wisconsin.

RENZULLI, J.S. (1968) Identifying key features in programs for the gifted. Exceptional children, 35, 217-221.

RENZULLI, J.S. (1976) The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Gifted child quarterly, 20, 303-326.

RENZULLI, J.S. (1977) The enrichment triad model (Part II). Gifted child quarterly, 21, 227-234.

RENZULLI, J.S. (1978) What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi. Delta Kappan, 60, 180-184; 261.

RENZULLI, J.S. (1980) Will the gifted child movement be alive and well in 1990? Gifted child quarterly, 24, 3-9.

RENZULLI, J.S.
GABBLE, R.K. (1976) A factorial study of the attitudes of gifted students toward independent study. Gifted child quarterly, 20, 91-100.

RENZULLI, J.S.
HARTMAN, R. (1971) Scale for rating behavoral characteristics of superior students. Exceptional children, 38, 243-248.

RENZULLI, J.S.
SMITH, L.H. (1977) Two approaches to identification of gifted students. Exceptional children, 44, 512-518.

REYNOLDS, M.C. (1966) A crisis in evaluation. Exceptional children, 32, 585-592.

ROBECK, M.C. (1968a) California project talent: acceleration programs for intellectually gifted pupils. Sacramento: California State dept. of education.

ROBECK, M.C. (1968b) Special class programs for intellectually gifted pupils. Sacramento: California state dept. of education.

RYDER, V. (1972) A docent program in science for gifted elementary pupils. Exceptional children, 38, 629-631.

SCHAUER, G.H. (1976) Emotional disturbance and giftedness. Gifted child quarterly, 20, 470-477.

SEASHORE, H.G. (1963) — The identification of the gifted. Test service bulletin, 55, 1-8.

SELLIN, D.
SMIDCHENS, U. (1976) — Attitudes toward gifted students. Gifted child quarterly, 20, 109-113.

SERVICE DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT (1974) — L'école, milieu de vie (2): organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire. Québec: Ministère de l'éducation.

SHIELDS, J.B. (1968) — The gifted child. London: National foundation for educational research in England and Wales.

SHORE, B.M. (1979) — Teacher training for the gifted and major issues in gifted child education. Canadian journal of education, 4, 75-88.

SIMPSON, R.
MARTINSON, R. (1961) — Educational programs for gifted pupils: a report to the California legislature. Sacramento: California state dept. of education.

SMYTHE, P.C.
STENNETT, R.G. (1973) — Elementary education for gifted students: A review of research and current trends. Special education, 8, 17-24.

STANLEY, J.C. (1976) — The case for extreme educational acceleration of intellectually youths. Gifted child quarterly, 20, 66-76.

STANLEY, J.C. (1980) — On educating the gifted. Educational researcher, 9 (No. 3), 8-12

SYPHERS, D.F. (1972) — Gifted and talented children: practical programing for teachers and principals. Arlington: The council for exceptional children.

TEMPEST, N.R. (1974) — Teaching clever children, 7-11. London: Routledge and Kegan.

TERMAN, L.
ODEN, M. (1951) The Stanford studies of the gifted, in P. WITTY (Ed.): The gifted child. Boston Heath.

TUTTLE, F.B. (1978) Gifted and talented students: What research says to the teacher. Washington: National education association.

U.S. CONGRESS (1978) Congress (1978) Gifted and talented children's education act. TAG Up-date, 2, (No. 1) 1-2; 4.

VERNON, P.E.
ADAMSON, G.
VERNON, D. (1977) The psychology and education of gifted children. London: Methuen.

WALLACH, M.A. (1976) Tests tells us little about talent. American scientist, 64, 57-63.

WEISS, B. (1979) Interview with a teacher. Entre nous, 3, (No. 1), 4-6.

WOODLIFFE, H.M. (1977) Teaching gifted learners: a handbook for teachers. Toronto: The Ontario institute for studies in education.

ZIEGLER, S. (Ed.) (1974) Educating gifted children. The board of education for the borough of York.

ZIV, A. (1977) Counselling the intellectually gifted child. Toronto: The governing council of the University of Toronto.